

**FERNANDO MANUEL PENETRA FERREIRA**

**PROJETO EDUCATIVO – RESPOSTA AOS  
DESAFIOS DA MULTICULTURALIDADE**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2012**

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais pela presença permanente  
em todos os momentos.

Às minhas filhas Joana e Carolina pela luz  
que irradiam.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Paula Silva, pela sua capacidade de encorajar tudo e todos em momentos que nem sempre foram fáceis. Profunda gratidão por me fazer acreditar que era possível concretizar este trabalho. A amizade, o rigor, a exigência, a preocupação permanente, enfim, muito obrigado.

Às minhas filhas que sempre incentivaram o pai a percorrer este caminho.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim.

A todos os professores e colegas da parte curricular do Mestrado, com quem aprendi tanto.

Aos alunos que participaram neste trabalho.

Aos professores e aos diretores da escola estudada que apoiaram este trabalho de forma incondicional.

## RESUMO

Embora o projeto educativo (2008-2011) da escola estudada tenha visado no seu último ano de execução, com a temática “Identidade e Globalização”, aprofundar a integração dos alunos estrangeiros, isso não evitou um aumento de situações de conflito interpares (alunos nacionalidade portuguesa/nacionalidade estrangeira) e uma crescente desmotivação de muitos alunos de nacionalidade estrangeira.

Assim, tentando dar resposta à preocupação crescente da Direção e do Conselho Pedagógico, foi sugerido um estudo para se ter uma percepção mais fidedigna da relação interpares (alunos nacionalidade portuguesa/nacionalidade estrangeira) do 2.º ciclo, pois são os anos onde se verificam mais conflitos e problemas de integração. Como suporte metodológico foram utilizados um questionário de caracterização da amostra, bem como duas escalas (cognitiva/avaliativa–comportamental). Os dados obtidos permitiram-nos afirmar que não se confirmou a tendência para a existência de um padrão atitudinal discriminatório do grupo maioritário (alunos de nacionalidade portuguesa) relativamente ao grupo minoritário (alunos de nacionalidade estrangeira). No que concerne à disposição para participar em situações ou atividades com membros do outro grupo, verificou-se que ambos os grupos manifestaram resistência em interagirem. Ainda assim, o grupo maioritário (alunos de nacionalidade portuguesa) mostrou-se menos disponível na maioria das situações propostas de interação com o grupo minoritário (alunos de nacionalidade estrangeira).

Esta proposta de trabalho teórico-empírico procura, assim, que os dados obtidos sirvam como indicadores que facilitem o (re)pensar e (re)formular das práticas que visem uma educação multicultural mais consequente. Desta forma, tentou-se que a escola em estudo se debruce sobre esta realidade multicultural e adote uma atitude inovadora com o projeto educativo de escola para o triénio 2011-2014, subordinado à temática “O Poder da Palavra”

**PALAVRAS-CHAVE:** Globalização; Multiculturalismo; Atitude; Projeto Educativo.

## ABSTRACT

The educational project (2008-2011) of the school studied, under the theme “Identity and Globalization” has aimed at deepening the integration of foreign students for the last year. However, this hasn’t avoided an increase of conflict situations among peers (portuguese and foreign students) well as a growing demotivation of many foreign students.

Thus, in order to respond of the increasing concern of this school board, a study has been suggested so as to have a reliable perception of peers relationship (portuguese and foreign students); their ages range from ten to twelve once this is the stage where more conflicts and integration problems occur. A survey to characterize the sample, as well as two scales (cognitive/evaluative-behavioral) have been applied as methodological support. The obtained data have allowed us to state that there is no evidence of an attitudinal discriminatory standard from the majority group (portuguese students) towards the minority one (foreign students). Regarding the willingness to interact in different situations or activities, both groups have shown to be reluctant to do it. Even so, the majority group (portuguese students) have shown to be more reluctant to interact with the minority group (foreign students) in most of the suggested situations. This theoretical-empirical project intends that the obtained data may work as indicators which help rethink and reformulate the educational practice with the purpose of achieving a more effective multicultural education.

This way, we have tried that the school reflects upon this multicultural reality and adopts an innovative attitude having in mind the school three year educational project (2011-2014) under the theme “The Power of the Word”.

**KEY WORDS:** Globalization; Multiculturalism; Attitude; Educational Project.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. Globalização.....	6
2. Multiculturalismo.....	12
2.1. Educação multicultural e educação intercultural.....	18
3. Atitude.....	25
3.1. Integração e inclusão.....	32
4. Projeto educativo.....	38
II - ESTUDO EMPÍRICO.....	46
1. Metodologia.....	47
1.1. Caracterização do trabalho.....	47
1.2. Formulação do problema.....	48
1.3. Pergunta de partida.....	48
1.4. Questões de investigação.....	48
1.5. Objetivos.....	49
1.5.1. Geral.....	49
1.5.2. Específicos.....	49
1.6. Contexto da investigação empírica.....	49
1.6.1. Caracterização da escola.....	49
1.6.2. População investigada.....	50
1.6.3. Instrumentos de pesquisa e sua aplicação.....	53

2. Apresentação e análise dos dados.....	54
2.1. Análise qualitativa.....	54
2.1.1. Análise de conteúdo do P.E.E. (2008-2011).....	54
2.2. Análise quantitativa .....	56
2.2.1. Análise descritiva das variáveis avaliadas pela escala cognitiva.....	60
2.2.2. Análise da variância a partir da escala cognitiva.....	62
2.2.3. Análise descritiva das variáveis avaliadas pela escala.....	
comportamental.....	64
2.2.4. Análise da variância a partir da escala comportamental.....	66
2.3. Análise qualitativa .....	70
2.3.1. Análise de conteúdo do P.E.E. (2011-2014).....	70
2.4. Síntese relevante .....	73
CONCLUSÃO.....	76
FONTES CONSULTADAS .....	81
Bibliográficas.....	81
Legislativas.....	88
APÊNDICES.....	89

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Análise de conteúdo – P.E.E. (2008-2011).....	56
Tabela 2 – Variáveis dependentes – escala cognitiva.....	58
Tabela 3 – Variáveis dependentes – escala comportamental.....	59
Tabela 4 – Variáveis independentes.....	59
Tabela 5 – Análise descritiva das variáveis avaliadas pela Escala Cognitiva “Nacionalidade”.....	61
Tabela 6 – Análise da variância a partir da interação entre as variáveis avaliadas pela Escala Cognitiva– “Nacionalidade”.....	62
Tabela 7 – Análise descritiva das variáveis avaliadas pela Escala Comportamental– “Nacionalidade”.....	65
Tabela 8 – Análise da variância a partir da interação entre as variáveis avaliadas pela Escala Comportamental– “Nacionalidade”.....	67
Tabela 9 – Análise de conteúdo – P.E.E. (2011-2014).....	72



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nacionalidade dos alunos.....	50
Gráfico 2 – Nacionalidade dos alunos do 5º ano de escolaridade.....	51
Gráfico 3 – Nacionalidade dos alunos do 6º ano de escolaridade.....	51
Gráfico 4 – Nacionalidade dos alunos estrangeiros do 5º ano de escolaridade.....	52
Gráfico 5 – Nacionalidade dos alunos estrangeiros do 6º ano de escolaridade.....	52
Gráfico 6 – Escala cognitiva “Egoístas –Generosos” .....	63
Gráfico 7 – Escala cognitiva “Inteligentes –Burros” .....	64
Gráfico 8 – Escala comportamental “Escola com todos” .....	68
Gráfico 9 – Escala comportamental “Jogar no recreio” .....	69
Gráfico 10 – Escala comportamental “Ir numa excursão” .....	69

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Análise de Conteúdo do Projeto Educativo de Escola (2008-2011).....	90
Apêndice II - Análise de Conteúdo do Projeto Educativo de Escola (2011-2014).....	93
Apêndice III – Questionário de Caracterização da Amostra.....	97
Apêndice IV – Escala Cognitiva.....	98
Apêndice V – Escala Comportamental.....	100
Apêndice VI – Análise Estatística da Escala Cognitiva.....	102
Apêndice VII Análise Estatística da Escala Comportamental.....	112

## **ABREVIATURAS**

P. E. E. – Projeto Educativo de Escola

## INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, a consciencialização progressiva por parte dos cidadãos da sua pertença a uma espécie de aldeia global, com a proliferação de formas de conflitualidade, tanto a nível local como a nível mundial, faz emergir nos membros da comunidade uma mudança nas suas preocupações.

A Europa que se tem delineado com vista a uma união cada vez mais abrangente, foi desde sempre confrontada com as noções de diferença e diversidade. É bom não esquecer as grandes deslocações populacionais em virtude das sequelas da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, com o consequente redelineamento de fronteiras, tendo fracassado todas as políticas dirigidas para uma uniformização cultural, de que os atuais conflitos étnico-nacionalistas são a maior prova.

Os problemas do racismo e xenofobia continuam na ordem do dia. Por toda a Europa multiplicam-se as manifestações de intolerância face a grupos minoritários no tocante às dimensões raça, etnia, confissão religiosa ou preferência sexual.

Em Portugal desde sempre existiu uma tradição de contatos entre povos de várias nacionalidades, verificando-se consequentemente um aumento da diversidade de comunidades no território nacional. A experiência da expansão portuguesa marcou tanto a sua identidade como a sua forma de relacionamento com a diversidade.

Cortesão & Pacheco (1991) defende que basta começar por altura do Estado Novo, para verificar que nesse período colonial, o Estado Português preferiu passar a mensagem de que Portugal era um todo idêntico que se distribuía pelos diferentes continentes, com uma mesma língua, uma mesma cultura, uma história comum e uma universidade de espírito.

Ainda segundo Cortesão & Pacheco (1991), as guerras de independência não melhoraram estas concepções e o 25 de Abril, com a instauração da democracia em Portugal, não foi suficientemente profundo para que a informação e a formação da população em geral correspondesse a uma verdadeira mudança de mentalidades.

Tendo em vista uma integração pluralista dos grupos minoritários, Clanet (1993) propõe três condições necessárias a este processo.

Em primeiro lugar aponta como necessária a criação de uma estrutura política e jurídica que regule o relacionamento e a salvaguarda dos interesses e necessidades de cada um dos grupos.

Em segundo lugar, defende um desenvolvimento no estabelecimento de relações entre vários grupos, com vista a que se criem as condições para que seja possível uma renovação e enriquecimento mútuo das diversas culturas em presença. Por último, considera necessário que todas as sub-culturas disponham dos meios para desenvolver os seus próprios valores, linguagens, modos de vida, numa valorização explícita do direito à diferença.

Esta reflexão conduz a uma outra, e que tem a ver com a oposição cultura universal/culturas particulares. O Homem põe sentido humano em tudo o que faz, mas seja o que for, em condições particulares. Sendo assim, o particular e o universal estão sempre presentes na obra cultural do Homem. A intenção posta no que se faz tem algo a ver com a maior ou menor universalidade da obra. Ela não é, contudo, decisiva. O que é verdadeiramente decisivo é a ressonância que a obra encontra no universo dos homens. Toda a obra cultural o é plenamente dentro da comunidade humana, e não apenas dentro da comunidade humana atual, mas dentro da comunidade humana total: passada, presente e futura.

É necessariamente rica a relação do Homem com a cultura, sendo que todas as relações do Homem com a cultura derivam da ação criadora do Homem, logo, a cultura é recebida e vivida como fruto da atividade criadora do Homem.

A cultura está onde está o Homem, mas está de maneira muito especial na escola. Tal como defende Lobrot (1992), a relação que a escola mantém com a cultura emerge daquilo, que desde há muito, tem constituído a sua função principal – promover a vertente de utilidade social em detrimento do desenvolvimento do indivíduo.

Ainda segundo o mesmo autor, o indivíduo enquanto sujeito psicológico, com sentimentos, aspirações, interesses, não tem lugar nesta escola que o reduz a uma entidade que deve simplesmente efetuar determinados atos e obter determinados resultados.

Neste âmbito, importa despertar a atenção para o reconhecimento da diversidade cultural e pela necessidade de se desenvolverem mecanismos na escola de forma a ser garantida a igualdade e o respeito pela multiculturalidade.

Patrício (1992) defende que a cultura pode estar na escola como algo complementar ou como a própria substância de que a escola é feita.

À escola organizada segundo a primeira ideia chama-lhe *Escola Curricular*; à escola organizada em obediência à segunda ideia chama-lhe *Escola Cultural*. Na *Escola Cultural*, o currículo é entendido em toda a sua latitude, ou seja, é identificado com a totalidade das experiências de aprendizagem e desenvolvimento pessoal-cultural que o educando vive na escola. A escola deve ser então pluridimensional, uma vez que o Homem é pluridimensional, e a cultura, sua obra, exprime-o na pluralidade das suas dimensões.

A escola estudada, sendo um espaço que comporta uma grande diversidade de nacionalidades é consequentemente um mosaico educativo multicultural, onde os conflitos surgem entre os alunos de nacionalidade portuguesa e de nacionalidade estrangeira.

Nesse sentido, a integração faz referência explícita ao processo social e educativo, mas a inclusão é mais abrangente e comporta todos os alunos. Segundo Stainback (1999), o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos os alunos só acontece em escolas e/ou salas de aula que garantam a satisfação das suas necessidades educativas, independentemente das suas capacidades e origem socioeconómica ou origem cultural.

Deste modo, é importante que se reflita sobre as respostas que a escola em estudo está a dar perante um cenário de crescente diversidade multicultural e logicamente que dinâmica intercultural está a ser pensada ou implementada.

Este trabalho de cariz teórico-empírico apresenta-se como uma tentativa de compreensão da dinâmica multi/intercultural numa escola com alunos de múltiplas nacionalidades. Assim, documentos estruturantes como o projeto educativo de escola deverão ser objeto de análise. As relações intergrupais (alunos de nacionalidade portuguesa/alunos de nacionalidade estrangeira) no 2º ciclo do ensino básico, merecerão atenção, já que se têm verificam alguns conflitos.

Nesta linha de pensamento, surge a nossa questão de partida:  
Como aprofundar a educação multi/intercultural numa escola com alunos de múltiplas nacionalidades?

Para respondermos à nossa questão, o trabalho divide-se em duas partes: Numa primeira parte assenta o enquadramento teórico, e numa segunda parte desenvolve-se o estudo empírico.

No enquadramento teórico procurámos fazer uma revisão da literatura que de algum modo considerámos pertinentes, tais como: a globalização, o multiculturalismo e a educação multicultural. No domínio das atitudes, desenvolvemos o preconceito, estereótipo, culminando na inclusão. Finalmente refletimos sobre o projeto educativo, bem como o seu contributo para a uma verdadeira educação multicultural, respondendo ao fenómeno da crescente diversidade cultural e bem assim, ao eliminar de atitudes discriminatórias, substituindo-as por uma verdadeira inclusão, respondendo positivamente ao desafio da globalização em contexto educativo.

No estudo empírico apresentamos a questão de partida e respetivas subquestões de investigação, que congregam os objetivos geral e específicos inerentes, com referência à população a investigar. Posteriormente apresentamos os procedimentos, indicando-se a análise documental do projeto educativo de escola (2008-2011), as hipóteses levantadas, variáveis estudadas e instrumentos utilizados no estudo de carácter quantitativo (avaliação das atitudes e comportamentos dos alunos).

Em seguida dá-se espaço a uma apresentação e análise dos resultados, de forma a serem discutidos e ao mesmo tempo ser levada a efeito uma síntese relevante dos mesmos, aferindo-se de que forma os dados quantitativos obtidos contribuíram para o P.E.E. (2011-2014).

Finalizamos com a conclusão e respetivas implicações do presente trabalho, assim como uma apreciação crítica e limitações do mesmo.

Constituem apêndices do trabalho, a análise de conteúdo do P.E.E. (2008-2011) e do P.E.E. (2011-2014). Como anexos, os vários instrumentos usados (questionário e escalas), assim como outros resultados da análise estatística a que dois deles – escala cognitiva/avaliativa; escala comportamental- foram sujeitos.

## **I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **1. Globalização**

A noção de globalização remete obrigatoriamente para um conjunto de transformações económicas, políticas, sociais e culturais a nível mundial. Surge a propósito de vários domínios, encontrando expressão nas palavras de Malcom Waters (1999) “A globalização pode definir-se como um processo social através do qual diminuem os constrangimentos geográficos sobre os processos sociais e culturais, e em que os indivíduos se consciencializam cada vez mais desse processo.” (cit. in Campos, 2007, p. 13).

Segundo Campos (2007), num mundo globalizado, a territorialidade tende a perder importância enquanto princípio organizativo da vida cultural e social. A globalização não implica necessariamente homogeneização ou integração, mas sobretudo uma maior interdependência e desterritorialização.

O termo globalização (com o sentido que hoje conhecemos) pode-se considerar relativamente recente, mas a origem do processo a que chamamos Globalização parece ser bastante mais remota. O processo de modernização implicava uma crescente integração do mundo, já no séc. XIX.

Campos (2007) chama a atenção para o fato de alguns autores remeterem os primórdios da globalização para o século XV (século que marca o início da expansão ultramarina empreendida pelo mundo Ocidental, designadamente pelos portugueses e espanhóis), e há mesmo quem lembre que muito antes deste período existiam contatos comerciais entre povos e mesmo viagens intercontinentais (por exemplo, já na Antiguidade os fenícios, grandes comerciantes e navegadores, percorriam as terras do mediterrâneo desde a sua costa asiática e penetravam no Atlântico, atingindo designadamente a costa ocidental portuguesa).

Em síntese, às tendências uniformizantes de uma cultura de massas que se vem desenvolvendo desde o pós Segunda Guerra Mundial, acrescentam-se agora as condições tecnológicas que permitem e favorecem o desenvolvimento e difusão de culturas alternativas.

Tecnologias que permitem e promovem o estabelecimento de redes interpessoais de vivências e intercâmbios culturais em função de afinidades que são independentes de uma concentração geográfica.

No mundo atual, tende a reduzir-se o conjunto de elementos culturais que cada indivíduo partilha exclusivamente com as pessoas que com ele convivem num mesmo local geográfico, regional, nacional ou continental.

Ferreira (2001) assume que a constatação da diversidade inerente às populações e o seu não reconhecimento explícito ao nível dos direitos de cidadania gerou algumas propostas de gestão dessa mesma diversidade. A proposta de “acomodação” das diferenças é uma delas.

Apesar de muito recorrente a noção de globalização nem sempre é clara, prestando-se a usos e sentidos muito diversos. Sendo assim, é importante clarificar a noção de globalização.

Embora sejam múltiplas as abordagens e definições de globalização propostas pela bibliografia, Campos (2007) sublinha alguns aspectos comuns:

- trata-se de um processo à escala mundial, ou seja, transversal ao conjunto dos estados-nação que compõem o mundo;
- uma dimensão essencial da globalização é a crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só na esfera das relações económicas, mas também ao nível da interação social e política. Ou seja, acontecimentos, decisões e atividades em determinada região do mundo têm significado e consequências em regiões muito distintas do globo;
- uma característica da globalização é a desterritorialização, ou seja, as relações entre os homens e entre instituições, sejam elas de natureza económica, política ou cultural, tendem a desvincular-se das contingências do espaço;
- os desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre pessoas e entre instituições e que facilitam a circulação de pessoas, bens e serviços, constituem um importante centro nevrálgico da globalização.

Percebe-se que nem todas as dimensões e consequências do processo de globalização estão dadas de uma vez por todas. A globalização é um processo em curso, dinâmico e mutável.

A globalização obrigou as maiorias de cada país a considerarem de forma mais aberta o pluralismo e a diversidade. A constatação da diversidade inerente às populações e o seu não reconhecimento explícito ao nível dos direitos de cidadania gerou algumas propostas de gestão dessa mesma diversidade. A proposta de “acomodação” das diferenças é uma delas.

Para Kymlicka (1997), “O maior desafio com que os teóricos liberais têm de lidar atualmente é identificar as bases de unidade social nos Estados multinacionais.” (cit. in Ferreira, 2001, p. 50).

De acordo com Ferreira (2001), é suposto a cidadania ter uma função integradora. As lutas das minorias por direitos de representação e por direitos de polietnia não afectam esta integração, uma vez que o objectivo que lhe está subjacente é precisamente a acomodação à sociedade global.

Embora cada indivíduo possa optar, a uma dada altura da sua vida e na procura do seu bem estar individual, por aderir a uma cultura diferente, é possível que as minorias étnicas queiram ser integradas na cultura nacional.

Sendo inevitável este processo de globalização, a valorização do indivíduo só se verifica, de acordo com a abordagem de alguns autores, através de uma participação democrática, com o exercício dos direitos e deveres de cidadania.

Embora Portugal continue hoje a apresentar uma percentagem reduzida de população estrangeira relativamente à dos seus congéneres da União Europeia, não há dúvida de que o país tem vindo a assistir a uma crescente procura como destino de acolhimento.

De acordo com um estudo realizado por Resende & Vieira (n/d), referente a Portugal, em 1960 os estrangeiros constituíam apenas cerca de 0,33% do total da população residente do país, dos quais a grande maioria (67%) eram oriundos de países europeus.

Esteves (1991) informa-nos que em 1981 esse valor ascendia já a 1,24%, com quase metade (cerca de 44%) dos estrangeiros a provir de África.

Machado (1999) salienta que ao longo da década de 80 e de 90 os valores não deixam de crescer, passando os estrangeiros a constituir cerca de 1,7% do total da população residente em 1991, tendo o número dos africanos duplicado em relação aos europeus. Ainda segundo o mesmo autor, de 1986 a 1996, as duas comunidades estrangeiras mais numerosas em Portugal têm sido as de cabo-verdianos e brasileiros. Em conjunto com as comunidades oriundas das ex-colónias, correspondem, em cada uma daquelas datas, respectivamente a 51% e a 57% do total dos imigrantes em Portugal.

De acordo com Pereira (2010), até à década de 60, Portugal foi um país com forte tradição de emigração devido à saída de cidadãos nacionais, com destino à Europa, ao continente americano e às então províncias ultramarinas. Os fluxos imigratórios em Portugal tinham, nesta época, pouca expressividade. Com a revolução de Abril de 1974 e a subsequente independência dos atuais países africanos de língua oficial portuguesa assiste-se, ao regresso massivo de cidadãos provenientes daqueles territórios. Em Junho de 1985, surge um novo projeto nacional, a adesão à Comunidade Económica Europeia(CEE).

Nas últimas décadas, a mobilidade na União Europeia consolidou a abertura a outros povos e a outras culturas. Portugal, que não foi indiferente a esta situação, tornou-se assim, país de destino, de acolhimento, e mais recentemente de povos vindos por questões políticas e socioeconómicas, da Europa de Leste.

Segundo Pereira (2010), m Portugal, os dados provisórios do censo de 2001 indicam que o total da população era de 10.355.824 habitantes, sendo 220.456 estrangeiros com autorização de residência. Mais tarde, e ainda segundo o mesmo autor, o “Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo” de 2009 do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) registou, de 2008 para 2009, um crescimento positivo de cerca de 3% da população estrangeira residente em Portugal, contabilizando esta, em 2009 um universo de 454.191 estrangeiros residentes. Quanto às nacionalidades estrangeiras, e de acordo com a mesma fonte, as mais representativas em Portugal são o Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola, Guiné-

Bissau e Moldávia, as quais representam cerca de 71% da população estrangeira com permanência regular em território nacional.

Como se depreende facilmente dos dados apresentados, Portugal passa assim, de país de emigração a país de imigração. O crescimento da população imigrante e da sua significativa participação no mercado de trabalho e consequentemente na sociedade portuguesa, levou a repensar a integração dos imigrantes, e a dar respostas a vários níveis, particularmente a nível do sistema educativo, combatendo assim, os fenómenos de exclusão.

Para Kymlicka (citado por Ferreira, 2001, p.50) defende a cedência de direitos de representação e de polietnia por parte das maiorias governantes nacionais como sendo essenciais à "acomodação" de grupos étnicos ou desfavorecidos e à promoção, numa escala mais abrangente, de uma justiça liberal. Na perspetiva do autor, deve-se rejeitar a assimilação, considerando que a cultura de cada ser humano é um direito incontestável, e nesse sentido respeita as culturas minoritárias. Tanto as maiorias como as minorias devem ter direitos expressamente culturais e devem poder exercê-los.

A necessidade de uma educação para a cidadania surge como uma questão premente para os governantes europeus dadas as convulsões sociais registadas nesta viragem de século, e dado os já referidos fracos apoios e pouca adesão dos cidadãos europeus ao novo contexto de cidadania que é a União Europeia. A escola é, para muitos teóricos e políticos, o local por excelência onde essa educação deve ser promovida.

Segundo Sara Pereira (nd), “A Convenção Sobre os Direitos da Criança” aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1991, atribui às crianças um importante conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis. Esta convenção constitui um marco histórico ao estabelecer, de forma universal e sem ambiguidade, que as crianças são sujeitos de direito.

Esta imagem de criança-cidadão é relativamente recente tendo adquirido visibilidade e importância sobretudo com e a partir da aprovação deste diploma legal. De acordo com esta perspectiva, as crianças são pessoas que têm o direito de ser escutadas, de se fazerem entender, de serem respeitadas, de receberem explicações sobre as decisões que lhes dizem

respeito, o que não significa que possam fazer tudo o que querem mas que saberão os porquês. São cidadãos de pleno direito e não atores sociais incompletos.

A este propósito importa sublinhar as posições de David Held (1999) na relação entre a globalização e o exercício da cidadania.

Para Held (1999), o conceito de “globalização” implica que as decisões e actividades numa região do mundo podem ter significado para indivíduos e actividades em regiões distintas do globo.

Também Stoer (2000, cit. in Ferreira, 2001) defende que as mudanças estruturais associadas á globalização exigem uma nova reflexão sobre a cidadania, tanto social como aos níveis local, nacional e global.

Campos (2007), apresenta-nos algumas preocupações do Conselho Nacional de Educação (CNE), incidindo bastante no contexto social e cultural. Assim, segundo o (CNE) existem cada vez mais representações de minorias de diferentes nacionalidades, línguas e tradições, tanto por razão do nosso passado histórico, como devido aos mais recentes movimentos migratórios. Ainda segundo o (CNE, 2000), o sistema educativo em geral e particularmente a escola não podem ignorar essa realidade, dado que têm um papel crucial nos processos de integração e de construção de uma cidadania para todos, como resposta à diversidade étnica e cultural de quantos a frequentam.

Carneiro (1996) defende que esta tarefa tão geral e abstrata quanto doutrinadora cabe à escola, acentuando a sua relevância insubstituível na promoção da coesão social, da mobilidade social e da aprendizagem da vida em comunidade. Este projeto de esperança numa nova ordem societal inclui novos conceitos, mais alargados, de cidadania e de participação democrática, mas a responsabilidade cai mais uma vez nos agentes educativos locais e não no Estado enquanto agente regulador político e económico.

Importa aqui referir Stoer & Cortesão (1994) que nos lembram o surgimento de uma escola de massas com o objetivo de ser construída uma cidadania baseada numa identidade nacional e na defesa dos interesses do Estado. Para os mesmos autores, em Portugal esta política tem sido marcada por alguma frustração e precocidade. Assim, a dificuldade de concretização e a falta de recursos, acabaram por transformar a escola de massas numa “construção retórica da educação”, com elevados índices de abandono e insucesso escolar.

## **2. Multiculturalismo**

Estando a sociedade atual cada vez mais caracterizada por uma crescente multi/interculturalidade importa perceber de que forma se relacionam os indivíduos pertencentes a diferentes nacionalidades.

Candau (2002) considera que globalização e multiculturalismo muitas vezes são apresentados como movimentos com lógicas contrapostas. A primeira reforçando a padronização e o segundo as particularidades culturais e as diferenças. No entanto, estas relações revelam de grande complexidade, não podendo ser vistas de modo simplificado e reducionista, assumindo diferentes configurações.

Henriques (2007) apresenta-nos o multiculturalismo como algo que não deve conduzir à ignorância dos padrões culturais que unem a sociedade portuguesa e lhe conferem a identidade cultural. Dever-se-á procurar um equilíbrio entre os padrões culturais da cultura ocidental, de que fazemos parte, e proporcionar uma abertura à compreensão dos padrões culturais das minorias étnicas que habitam o território nacional e das culturas dos outros povos que partilham connosco o planeta.

Aqui faz todo o sentido apresentar a proposta de Marques (1999), segundo o qual, para se compreender melhor o conceito do multiculturalismo é essencial distinguir dois conceitos: o multiculturalismo cosmopolita e o multiculturalismo étnico. O primeiro manifesta uma perspectiva personalista, humanista e universalista. O segundo é o produto de uma visão particularista que acentua a lealdade a uma cultura local ou a uma etnia.

Ainda segundo o mesmo autor, as identidades culturais aproximam mais as pessoas umas das outras, do que propriamente a ideologia, a política e a identidade étnica. Todavia, as grandes civilizações vão ser constituídas por grandes blocos culturais que partilham a mesma religião, os mesmos valores e características culturais idênticas, mas integram a grande diversidade étnica, ou seja as civilizações tendem a ser multiétnicas mas a partilharem uma cultura comum.

Abdallah-Pretceille (1994), por seu lado, realça dois modelos, confrontando o multiculturalismo com o interculturalismo, em que o que se distingue é a forma de lidar com a pluralidade cultural.

O multiculturalismo a que esta autora chama de “modelo mosaico”, corresponde a uma adição das diferenças. O interculturalismo tem por base o princípio da pluralidade construída sobre a noção de diversidade e não de pertença, já que enquanto a diferença serve para identificar, marcar e comparar, a diversidade sugere variedade sem estigmatização.

Os vários grupos coexistem mas sem trocas, onde a comunicação e as relações com os outros regem-se essencialmente por princípios moralizadores, de tolerância e de respeito.

Outros investigadores preferem reflectir sobre a multiculturalidade *versus* interculturalidade. Segundo vários autores, a multiculturalidade é um facto social, enquanto a interculturalidade corresponde a uma política, a uma pedagogia ou a uma construção a edificar.

Cortesão & Pacheco (1991), fazem a distinção dos dois conceitos, apresentando-nos a multiculturalidade como a constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e a procura da compreensão das suas especificidades.

A interculturalidade é apresentada como sendo um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu reconhecimento mútuo.

Brito (2008) salienta que a interculturalidade é um processo dinâmico promotor da interação e do conhecimento mútuo entre culturas. Acredita-se que a interação e o diálogo entre culturas é uma mais valia para a sociedade contemporânea. Ao contrário da multiculturalidade, a interculturalidade não se limita a constatar a pluralidade da sociedade.

Nesta linha de raciocínio, Santos (2001) defende “As pessoas e os grupos sociais *têm o* direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter” (cit. in Candau, 2002, p. 128).



Candau (2002) chama a atenção para o facto do multiculturalismo não ter nascido nas universidades e no âmbito académico em geral. Foram as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o fator de produção do multiculturalismo.

Brito (2008) defende que a crescente pluralidade das sociedades e a globalização, favoreceu o contacto entre várias culturas, tendo colocado em causa o modelo homogeneizador. As múltiplas formas culturais presentes no seio das várias sociedades, colocou a nu o problema da discriminação das culturas minoritárias. Neste contexto e entre outras propostas como o assimilacionismo e o pluralismo cultural, surge o multiculturalismo. Para a mesma autora, o multiculturalismo reconhece a diversidade cultural e defende a tolerância e o respeito por todas as culturas. Advoga a favor da integridade e autonomia de todas as identidades. O multiculturalismo sublinha que a presença de diversas culturas é um factor de enriquecimento para a sociedade, não sendo no entanto suficiente o simples reconhecimento e valorização dessa mesma diversidade.

Percebe-se a preocupação da autora, bastando para isso observar-se a conjuntura de conflitos entre grupos de diferentes culturas, que tem contribuído para a incompreensão e ausência de tolerância.

Canen & Canen (2005), argumentam que pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais.

O conceito de identidade é percebido como construção, realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a escola, a mídia, a família, o trabalho, a organização e outros, onde narrativas e discursos presentes, explícitos e implícitos, transmitem mensagens que contribuem para o constante ressignificar dessa identidade, seja ela em termos raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem e outros marcadores identitários.(Canen & Canen, 2005, p. 42).

O multiculturalismo para além de reconhecer a pluralidade das sociedades, argumenta a favor da tolerância, da integridade e da autonomia dos indivíduos. Critica o domínio cultural e económico por determinados grupos e, acima de tudo, defende a identidade cultural.

Segundo Brito (2008), todos os grupos e/ou comunidades têm, segundo o multiculturalismo, direito à sua identidade singular. Esta não será melhor ou pior do que a identidade da cultura dominante, mas terá com certeza o direito de existir sem ter de submeter àquela.

Aqui faz todo o sentido observar a posição de De Vallescar (2000, cit. in Brito, 2008) “(...)es la lucha por la coexistencia de culturas diferentes, la defensa de las culturas oprimidas y la su legitimidad contra la hegemonia de una cultura que pretende identificar-se com lo universal y, así dominar”.

Wieviorka (2002) perspetiva o multiculturalismo, não apenas como o reconhecimento da diversidade das sociedades mas também a pluralidade de exigências que esse reconhecimento implica. O multiculturalismo pretende que todas as identidades e culturas sejam respeitadas. Deste modo, será essencial refletir como colocar o multiculturalismo em prática e quais os seus efeitos.

Candau (2008) apresenta diferentes propostas de outros autores, estabelecendo as respetivas diferenças e particularidades. Assim, temos o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Ainda segundo Candau (2008, p.50) “A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo. Uma política assimilacionista – perspectiva/prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemónica”.

Uma segunda concepção pode ser denominada multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006, cit in Candau, 2008), “monocultura plural”. Segundo Candau (2008), esta outra abordagem parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la.

O ênfase é então colocado no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Desta forma, os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. A autora acaba por considerar que algumas das posições nessa linha diferencialista, culminam numa visão estática da formação das identidades culturais.

É então que Candau (2008) apresenta a perspectiva intercultural, que visa essencialmente a promoção de uma educação para o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, que conta com o contributo de Boaventura de Sousa Santos (2003, cit in Candau, 2008) ao denominar essa perspectiva de “hermenêutica diatópica”.

A perspetiva intercultural está assim orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Neste sentido, para Brito (2008) surge a proposta intercultural que vai mais além do multiculturalismo. Reconhece e valoriza a diversidade, mas também defende interrelação e o diálogo entre as culturas como forma de promover a compreensão e o respeito mútuo. Não se contenta com a convivência espaço/temporal e o reconhecimento da diversidade. É, segundo esta proposta, necessário criar pontes através do diálogo intercultural.

Candau (2002) apresenta dois autores, Peter McLaren e James Banks, que abordam a questão do multiculturalismo a partir da realidade americana. Como se sabe, o ambiente escolar nesse país tem se tornado palco de diversas tragédias ligadas muitas vezes às questões étnicas. Candau (2002), refere-se a McLaren, que nos últimos anos vem trabalhando também questões hoje colocadas pela chamada perspectiva pós-moderna. Em relação ao multiculturalismo como projeto político, são enumeradas quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico.

O multiculturalismo conservador “(...)defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores.” (cit. in Candau, 2002, p.131).

O multiculturalismo humanista liberal “Parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista. Essa posição, reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes.” (cit. in Candau, 2002, p.131).

(Candau, 2002, p.131) refere-se também ao multiculturalismo liberal de esquerda, esclarecendo que o mesmo “coloca a ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre as raças/ etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade”.

Por fim, o multiculturalismo crítico, mais recentemente denominado de multiculturalismo revolucionário, “ (...)tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente”(cit. in Candau, 2002, p.131).

A propósito desta perspectiva do educador como agente revolucionário, é interessante observar a perspectiva de Santos (2001) que acredita numa “Educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (cit. in Candau, 2002, p.158).

Nessa perspectiva multicultural,, Canen & Canen (2005) consideram de extrema importância as sinergias possíveis entre a educação e outros campos do saber, como a logística nas organizações, numa visão multicultural.

Sendo assim, quando se fala em educação, importa referir a posição de Delors (cit. in Brito, 2008, p.45), segundo o qual, a educação integral do indivíduo é mais do que transmitir conhecimentos, a educação para o século XXI passará por dar oportunidade às crianças de desenvolver todas as suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais.

Para Canen & Canen (2005), o multiculturalismo significa diferentes ideias para diferentes pessoas e instituições.

Segundo os mesmos autores, numa pesquisa britânica sobre cursos de formação de professores que se declaravam multiculturais, observou-se que cada um compreendia o termo de modo diferente.

Desde a simples presença de membros do corpo docente pertencentes a raças e etnias plurais ou a mera realização de palestras esporádicas e workshops sobre o assunto, até a compreensão de que a perspectiva multicultural deveria ser uma dimensão voltada à valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, a permear todo o projeto pedagógico e as práticas daquela instituição.

Sendo assim, “Pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais” (Canen & Canen, 2005, p.42).

Tudo se conjuga para que a aposta nesta aldeia global, recaia numa verdadeira educação multicultural e intercultural.

## **2.1.Educação multicultural e educação intercultural**

Sendo a escola uma das entidades que mais contribui para o desenvolvimento do sujeito, importa perceber as situações nela vivenciadas, nomeadamente, de que forma se estabelecem as relações interpares, tendo em conta essa variabilidade.

Nesse contexto, o debate sobre a educação multicultural torna-se especialmente intenso, sendo protagonizado tanto por grupos mais conservadores, que o apontam como uma nova forma de racismo, quanto por aqueles que o concebem como um princípio orientador da educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural.

Gaspar (2009) defende que nas sociedades contemporâneas, muitas vezes os termos educação multicultural e educação intercultural são utilizados de forma aleatória, estando muito próximos um do outro e sobrepondo-se frequentemente.

Devemos destacar que, frequentemente, é escolhida a utilização de um dos conceitos sem que esta escolha esteja relacionada com as diferenças de natureza conceptual e com o conteúdo do conceito, mas sim com a aceitação por parte dos países de uma nomenclatura específica. É o caso dos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido onde se escolheu a designação “educação multicultural”. Contrariamente, alguns países europeus decidiram-se pela adopção da terminologia, educação intercultural”.

A autora acrescenta ainda que, frequentemente, o que nos vem ao pensamento quando se fala em educação multicultural ou educação intercultural é a procura de soluções para a resolução de conflitos. Nas sociedades atuais estão latentes situações conflituosas que vão muito mais além do sistema educativo.

Cortesão (1995) sublinha que o conceito de multicultural é encarado como sendo a procura de compreensão das especificidades de cada cultura num território ou espaço em que convivem diferentes culturas. A utilização do termo educação multicultural verifica-se com maior frequência na literatura anglo-saxónica. Ainda segundo o mesmo autor, o termo intercultural é mais usual na literatura francesa visando em grande medida a criação da igualdade de oportunidades, supondo o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo.

Para Brito (2008), a educação multi/intercultural é um projecto de auto e hetero conhecimento, permitindo conhecer a nossa cultura através do conhecimento da cultura dos outros.

Casa-Nova (2001) apresenta-nos uma outra perspectiva, considerando que, quando falamos em educação multicultural e educação intercultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e géneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos.

Banks (1994, cit. in Candau, 2002, p.9) também afirma que existem diversas formas de abordar a questão das relações entre educação e cultura(s) no contexto escolar.

Assim, identifica dez modelos que permeiam os programas e as práticas escolares sob o mesmo rótulo de educação multicultural: étnico-aditivo, de desenvolvimento do autoconceito, da privação cultural, centrado na linguagem, anti-racista, radical, baseado na meritocracia, assimilacionista, do pluralismo cultural e da diferença cultural.

Candau (2008) defende ainda uma perspectiva intercultural que promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Para Pires, Pedro & González ( 2006) , a educação intercultural, centrada na educação na questão da educação para a democracia e especialmente para a cidadania democrática, visa então a participação e a inclusão de todos os constituintes da sociedade.

Zeichner (1994) faz também um apanhado de propostas de um ensino orientado para a diversidade cultural e defende que a instrução deve incidir na criação de um significado para o conteúdo, por parte dos alunos, num ambiente de aprendizagem interativo e cooperante. Para além disso, o programa curricular deve incluir os contributos e as perspetivas dos diferentes grupos etnoculturais que constituem a sociedade.

Sendo assim, a educação multi/intercultural tem de reorientar as verdadeiras prioridades para atitudes e determinados valores.

Stoer & Magalhães (2005) apresentam-nos os seus contributos para uma reconfiguração da educação inter/multicultural. Assim, os autores apresentam quatro modelos de conceptualização e de legitimação da relação com a diferença, tendo em conta as políticas educativas e sociais:

“ Modelo etnocêntrico”: o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural);

“Modelo da tolerância”: o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada);

“Modelo da generosidade”: o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente;

“Modelo relacional”: O outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes.

Estes modelos, segundo os autores, têm em conta as sociedades ocidentais numa perspectiva diacrónica e sincrónica, e as relações existentes com a diferença de uma forma interna e externa. Para tal, tentaram clarificar as intenções políticas e a sua aplicabilidade no terreno, numa perspectiva epistemológica e sociológica.

Os mesmos autores relacionam estes modelos assumidos como heurísticos com o sector específico da educação *inter/multiculturalidade* e apontam para uma necessidade de se centrar no próprio indivíduo que “pensa a diferença e não na própria diferença”, nas suas ações. Não obstante, este será aquele que percebe e se preocupa com esta questão e não como um representante da ação social.

Finalmente, Stoer e Magalhães (2005) entendem que as diferenças sustentam uma postura epistemológica e política que se poderá assim, situar no modelo relacional. Para eles, o modelo relacional será o mais adequado.

Brito (2008) refere-se ao fenómeno multicultural, considerando que a partir dos anos 60 do século passado, o mesmo tem sido tratado a partir de várias perspetivas e modelos de integração.

Assim, segundo Castaño, Moyano e Castillo (1997, cit. in Brito, 2008, p.62-63) existem várias formas de entender a educação multicultural. Desta forma, pode-se distinguir:

- A assimilação cultural que pretende igualar os (as) alunos, isto é, todos (as) aqueles (as) que são culturalmente diferentes devem anular a sua cultura e aderir à cultura dominante. Os (as) alunos (as) de culturas diferentes experimentam muitas vezes o insucesso escolar porque não partilham a cultura escolar. De forma a colmatar este aspeto tenta-se que a família assimile a cultura dominante e anule a sua. Assim, apesar de se reconhecer a diversidade, esta não é valorizada. É tida como uma ameaça ao sucesso dos (as) discentes e à coesão da sociedade.



A função da escola neste modelo é ajudar o (a) aluno (a) culturalmente diferente a aceder à cultura dominante.

- O conhecimento da diferença que aposta numa educação sobre as diferenças culturais. Neste modelo pretende-se ensinar a todos a valorizar as diferenças entre as culturas, convertendo a multiculturalidade numa disciplina curricular. Na escola, todos têm de aprender a valorizar todas as culturas, contudo, segundo os autores supracitados, este modelo pode levar à categorização e a criação de estereótipos.

- O pluralismo cultural, por seu lado, não aceita a assimilação nem a aculturação. Segundo esta perspetiva, a diversidade deve ser mantida e a função da escola é preservar e expandir o pluralismo cultural.

Para que o pluralismo cultural se expanda serão necessárias quatro condições: existir diversidade cultural na sociedade; haver interação inter e intragrupos; todos os grupos devem ter as mesmas oportunidades políticas, económicas e educativas; a sociedade deve valorizar a diversidade cultural. O pressuposto deste modelo é que não se deve julgar o modo de vida dos outros usando os critérios da cultura de cada um.

- A educação bicultural defende o desenvolvimento de competências em duas culturas. A cultura nativa deve ser mantida e a cultura dominante é adquirida como alternativa. Estes sujeitos ficam com competências em duas culturas distintas. Pretende-se com este modelo uma maior participação dos grupos minoritários na sociedade, sem perderem a sua identidade.

- A educação como transformação, concebe a educação multicultural como sendo um processo de transformação social. A educação multicultural deve ajudar os (as) estudantes e as famílias de minorias a terem consciência das suas condições socioeconómicas.

Por último, estes autores apresentam uma alternativa a estes modelos de educação multicultural – *a educação multicultural como promotora da crítica cultural*. O objetivo desta perspetiva é transmitir, promover, facilitar a compreensão crítica das culturas. O conhecimento crítico passa por compreender a nossa cultura a partir da comparação com outras. É a partir da comparação e da inter-relação que se pode construir o respeito e o reconhecimento da realidade multicultural.

Segundo Cardoso (1996), “A educação multicultural deve visar todas as escolas e todos os alunos. Não deve ser só uma educação para escolas com diversidade étnica significativa” (cit. in Gaspar, 2009, p.48).

Para Gaspar (2009), a prática da educação multicultural consiste também em lutar, através do reconhecimento da diversidade, por uma maior justiça social. É a partir do reconhecimento da pluralidade cultural e, do reconhecimento de que numa sociedade diversificada existem riquezas latentes, podendo e devendo estas ser partilhadas por todos, que se promove o enriquecimento coletivo, originando a criação de algo novo.

Voltando à educação intercultural, Henriques (2007), considera que um dos princípios da mesma, diz respeito à necessidade de integrar conteúdos e materiais de ensino-aprendizagem que sejam coerentes com os seus objectivos, uma vez que os materiais monoculturais estimulam representações negativas de outras culturas, contextualizam as pessoas que a elas se associam como inimigas, utilizam esquemas etnocêntricos de superioridade-inferioridade cultural para justificar determinados acontecimentos históricos.

Por outro lado, Díaz-Aguado (1992) refere que para que sejam alcançados os objetivos propostos pela educação intercultural é necessário compreender e respeitar as características das outras culturas, reconhecendo o seu valor como forma de adaptação a contextos que, geralmente, também têm sido diferentes, mas também, desenvolver uma identidade baseada na tolerância e no respeito pelos direitos humanos, dentro do qual se deve incluir o respeito pela diversidade cultural. Segundo a autora, deve-se adaptar o estilo de ensino-aprendizagem à diversidade dos alunos, superando os obstáculos que conduzem à discriminação, garantindo que todos alcançassem o sucesso escolar sem renunciar à sua própria identidade cultural. O ensino deve ser realizado de forma clara e explícita no sentido de perceber como se constrói o conhecimento, as normas, as expectativas que estruturam a cultura escolar, para se poderem ultrapassar os problemas do chamado currículo oculto e estimular a participação dos alunos na sua construção. Deste modo, os modelos etnocêntricos que conduziam à rejeição ou subvalorização dos conhecimentos e esquemas de outras culturas deverão ser rejeitados.

Para Perroti (1997), “Na tentativa de ajudar os futuros cidadãos a abrirem-se ao pluralismo cultural das sociedades, surge a educação intercultural, que pretende promover a interdependência, a solidariedade e a mediação” (cit. in Meirinhos, 2009, p.1). Ainda segundo o mesmo autor, importa salientar que, quando nos referimos a uma sociedade pluricultural, esta não pode ser definida sobrevalorizando a diferenciação étnica, nacional ou religiosa face à diferenciação provocada nas culturas pela classe social, idade ou geração, género, território, entre outros aspetos.

Assim, para Meirinhos (2009), e tendo em conta a pluralidade da sociedade, podemos dizer que, ao longo dos anos, a população escolar foi gradualmente mudando: a presença de alunos imigrantes, ou filhos de imigrantes, tem tido um aumento significativo, de ano para ano. Cada vez mais nos deparamos com alunos oriundos de uma grande diversidade de países, o que se traduz numa grande diversidade cultural, nas aulas.

Com a urgência de uma verdadeira educação intercultural, Cotrim (1995), situa-a “ao nível da escola, do projeto educativo e curricular do estabelecimento de ensino, da ligação ao ambiente cultural dos diferentes grupos, assim como ao nível da sala de aula: das práticas, das atividades e da avaliação” (cit. in Meirinhos, 2009, p.14).

Ainda segundo o mesmo autor, a educação intercultural não deve foca-se apenas em “educar não só para os valores da tolerância e do respeito pelo outro, mas também para a igualdade de oportunidades, desenvolvendo conhecimentos, competências e atitudes num ambiente relacional equalitário e promotor de sucesso educativo” (cit. in Meirinhos, 2009, p.14).

Ao nível do sistema educativo português, Brito (2008), recorda que a multiculturalidade da sociedade portuguesa obrigou o sistema educativo a prestar atenção à diversidade cultural nas escolas. A *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) defende que todos os portugueses têm direito à educação- escola para todos. Defende a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares. Sustenta, também, que a educação escolar deve ser a promotora da democracia, através do respeito pelos outros. O espírito da *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 reconhece a diferença cultural e defende o respeito pela diversidade.

Ferreira (2001) lembra-nos também que o Ministério da Educação criou, em 1991, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, posteriormente designado Secretariado Entreculturas.

Pretendia-se acima de tudo prevenir e impedir o aparecimento nas escolas de segregações étnicas e culturais, tentando-se ao mesmo tempo dinamizar todo o potencial resultante de culturas tão diversas.

Para Casa-Nova (2001), a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades culturais pontualmente consideradas no currículo-padrão. A construção da educação intercultural será possível quando todas as culturas forem consideradas oficialmente escolares.

Apoiando-nos na posição de Brito (2008), a educação multicultural reconhece a presença de diferentes culturas dos alunos, enquanto a educação intercultural propõe a inter-relação -conhecimento e enriquecimento mútuo – daquelas. Uma escola sem estas perspectivas e práticas arrisca-se a promover mais discriminação, exclusão e conflitos tanto no espaço escolar como, também, na sociedade. Muita da instabilidade social tem o seu início nos bancos da escola, onde todos têm o direito à educação mas uns têm mais do que outros.

### **3. Atitudes**

O modo como um indivíduo se identifica com um grupo de pertença e forma as suas atitudes em relação ao seu próprio grupo e a outros grupos, revela-se fundamental para que se perceba o modo como se desenvolve o processo de socialização étnica.

Segundo Rotheram & Phinney (1987), dentro da identidade étnica está inserida a consciência étnica, que implica um conhecimento étnico dos indivíduos e dos grupos, baseando-se nos processos cognitivos de generalização e de categorização, para além dos processos perceptivos.

Pode-se então afirmar que a identidade e a consciência étnica são percussoras da formação de atitudes interétnicas, que acabam por ser formas características de responder à própria etnicidade do indivíduo e à dos outros.

Importa apresentar a posição de Nascimento & Beltrão (2000, p.71) que definem atitude na perspectiva da psicóloga, como “a predisposição permanente do indivíduo para reagir de uma determinada forma, face a uma determinada situação ou a um determinado objecto”.

Para Allport (1954), atitude é um estado de preparação mental ou neuronal, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona.

Já segundo Lima (1993), a atitude corresponde a um estado interno do indivíduo, expresso por uma avaliação, que poderá contemplar o domínio cognitivo, afectivo ou comportamental.

Também aqui, o contributo de Nascimento & Beltrão (2000) nos parece pertinente, quando afirmam: Facilitar a construção e modificação das atitudes, de forma correcta, implica agir sobre os três factores que a compõem: o factor cognitivo (ao nível dos valores e das emoções), o factor afectivo (ao nível dos valores e das emoções), e o factor comportamental (ao nível da vontade e das motivações) (p.73).

Importa então que se reflita na história e dinâmica das relações intergrupais que, determinam, também nas crianças a manifestação do etnocentrismo. Tajfel (1982) na sua “Teoria das Relações Intergrupos”, mostra que, nas situações em que as relações de poder entre grupos são percebidas como instáveis, as crianças de ambos os grupos manifestam um claro etnocentrismo. Já quando as relações de dominação são estáveis, o grupo dominado mostra uma clara preferência pelo grupo dos outros.

Sendo assim, é fundamental compreender as atitudes dos alunos para com os pares de diferentes nacionalidades.

Os estudos empíricos na área do etnocentrismo mostram que desde muito cedo as crianças manifestam preferência pelo seu grupo nacional.

A forma como se manifesta está dependente das capacidades cognitivas das crianças, no entanto, nos primeiros anos, a preferência pelo seu grupo é baseada mais em índices afetivos.

Como se percebe, vários são os obstáculos que dificultam uma mudança de atitudes interétnicas, dos quais destacamos agora os preconceitos e os estereótipos. Segundo Aboud & Doyle (1995), o preconceito implica uma atitude qualitativamente desfavorável, enquanto o estereótipo é apenas descritivo e não avaliativo.

Nesta linha de preocupação reflexiva, Neto (1997) considera os estereótipos como sistemas de crenças que se atribuem a membros de grupos simplesmente pelo facto de pertença a esses grupos. Trata-se de generalizações através dos quais se procura o sentido num meio social complexo.

Torna-se então muito fácil chegar à segregação e discriminação. Assim, a segregação tende a colocar o grupo minoritário à distância, enquanto a discriminação impõe-lhe direta ou indiretamente, um tratamento desigual em diversos domínios, onde aquele grupo participa de uma maneira que o inferioriza. Essa discriminação tem como base processos que incluem o preconceito.

Aboud (1995) chama a atenção para algumas das características do grupo maioritário que podem provocar o preconceito. São elas: o valor social que é percebido como o estatuto ou o poder de determinado grupo na sociedade; o conflito entre os grupos que pode ligar-se a competições frustrantes e a diferença grupal que pode levar a que os grupos percebidos como diferentes do grupo maioritário sejam mais rejeitados. O mesmo autor estudou a influência de alguns factores sociais sobre o preconceito, a saber: a estratificação social; o contacto com a diversidade étnica na escola; a etnicidade do examinador, o etnocentrismo dos pais e o autoritarismo dos mesmos, relacionando-os com a influência de factores psicológicos como a autoestima e a necessidade de aprovação.

Segundo o autor, um grupo étnico não produz por si só o preconceito, mas quando na sociedade se constata diferenças de status segundo as etnias, as preferências vão na direção do grupo cujo status social é mais elevado ou para o seu próprio grupo, dependendo do status social do grupo étnico da criança e da sua idade.

Também a diversidade étnica na escola pode influenciar o preconceito, mas aqui depende da proporção com que os grupos étnicos estiverem representados. Assim, se houver uma grande diferença, isso reforça as diferenças de status e consequentemente o preconceito. Caso se verifique uma situação de equilíbrio, provoca logo uma redução no preconceito.

Aboud (1988) chama a atenção o facto da diferença grupal poder levar a que os grupos percebidos como diferentes sejam rejeitados.

Para Monteiro (1996), o combate ao preconceito pode decorrer não apenas através da modificação da percepção das tendências centrais de grupo, como também da sua variabilidade percebida.

Para se perceber o preconceito nas crianças, Goodman (1952), cit. in Monteiro, 1996, p.3), “São importantes três áreas de averiguação: 1) a aquisição por parte da criança, da consciência das categorias sociais; 2) a sua identificação com algumas e não com outras dessas categorias e 3) as suas atitudes e comportamentos em contextos intergrupais, reais ou simbólicos e os factores que as regulam” (cit. in Monteiro, 1996, p.3).

Vaughan (1987), dá o seu contributo, defendendo que se as pessoas que rodeiam uma criança forem preconceituosas, faz com que se mantenha o preconceito, embora se desenvolvam as capacidades cognitivas.

Como se vê, a investigação sobre o preconceito tem frequentemente tomado como objecto de estudo, as relações interétnicas, a partir das quais se produziram algumas teorias às quais se faz referência em seguida.

Assim, segundo a “Teoria do Reflexo Social” elaborada a partir dos estudos de Allport sobre o preconceito (cit. In Aboud, 1988), reflete a valorização que a sociedade faz dos diferentes grupos étnicos, baseando-se no estatuto social de cada um.

O preconceito reflete os valores distintos ligados aos diferentes grupos sociais numa sociedade estratificada. Como tal, os valores dos grupos detentores do poder tendem a impor-se como modelos de referência.

A “Teoria da Personalidade Autoritária” elaborada a partir dos estudos de Adorno et al. (cit.in Aboud, 1988) explica o preconceito como o reflexo de um conflito interno não resolvido, a partir de reações e atitudes autoritárias dos pais, levando as crianças a projetar e

generalizar a sua agressividade a outras pessoas que são aquelas que os pais rejeitam e depreciam. Esta teoria também defende que os estilos e práticas educativas dos pais preconceituosas estimulam mas não permitem a expressão controlada da hostilidade dos seus filhos, o que leva as crianças a um estado de ansiedade, pois ao admitirem o ódio que sentem em relação aos pais, acabam por canaliza-lo para os grupos minoritários.

Estas duas teorias defendem que o preconceito é gradualmente apreendido à medida que a criança adquire os valores e atitudes sociais, enquanto o enfoque da “Teoria do Desenvolvimento Sócio- Cognitivo” dá mais importância à idade da criança na evolução do preconceito.

Um outra perspectiva apoiada na psicologia social é apresentada por Silva (2010), em que o conceito de estereótipo é apresentado como uma crença ou representação rígida, simplificadora e distorcida de um aspecto da realidade, generalizada a um grupo cultural. Esta favorece o aparecimento e a manutenção do preconceito e da discriminação. O preconceito é um juízo preconcebido e desfavorável relativamente a uma pessoa ou a grupo social, como é o exemplo do racismo, enquanto a discriminação é a adopção de comportamentos diferenciados tendo por base o preconceito, ou seja, é a manifestação comportamental do preconceito.

Para Bandura (1986), “A existência desta contradição resulta do próprio comportamento humano, isto é, os nossos pensamentos, crenças e sentimentos conduzem aos nossos atos” (cit. in Silva, 2010, p.13).

Bandura (1986) refere ainda “que a passagem à ação depende de um conjunto de factores cognitivos (crenças, atitudes), reflexivos (preocupações, pensamento crítico), regulatórios (compreensão e controlo emocional) e vicariantes (pensamentos e ações dos outros)”. (cit. in Silva, 2010, p.13). O autor salienta ainda que “a própria concepção de educação tem de passar por uma mudança, deixando de ser um processo de formação unidirecional e unidimensional, passando a ser entendida como uma relação entre diferentes âmbitos e sujeitos, criando contextos interativos” (cit. in Silva, 2010, p.13).

Pereira & Vala (2010) consideram que um dos grandes paradoxos nas sociedades que têm definido o valor da igualdade como um dos seus princípios organizadores é a permanência de discriminação objetiva contra grupos minoritários mesmo tendo estas



sociedades instituído normas sociais, orientações constitucionais e procedimentos jurídicos que condenam firmemente a expressão de preconceitos e atitudes racistas.

Segundo Federico & Sidanius (2002), as pessoas expressam a sua oposição à imigração, percebendo-a como uma ameaça ao seu bem-estar, podendo contribuir para o aumento da criminalidade e para o enfraquecimento da identidade cultural. Assim, os autores consideram que uma possível resposta para as questões que foram sendo colocadas é a de que “o preconceito ainda é a principal fonte de discriminação” (cit. in Pereira & Vala, 2010, p.4). Um dos aspectos sublinhados por Pereira & Vala (2010), tem a ver com os motivos que levam as pessoas a necessitar de legitimar o seu comportamento quando este é discriminatório.

Pereira & Vala (2010) tentam responder com a apresentação do “Modelo da Justificação-Supressão do Preconceito” proposto por Crandall e Eshleman (2003). Este modelo analisa a relação entre o preconceito genuíno (i.e., espontâneo, não controlável e implícito) e o preconceito explícito (i.e., consciente, controlável e flagrante).

O modelo alerta para “(...) o facto de as pessoas necessitarem de suprimir o preconceito para respeitar a norma do igualitarismo que a expressão pública de atitudes preconceituosas depende fundamentalmente de justificações que lhes permitam discriminar sem violarem de forma explícita aquela norma nem pôr em causa o seu autoconceito igualitário” (cit. in Pereira & Vala, 2010, p.6).

Uma outra teoria é proposta Jost e Banaji (1994), “ (...) designada por “Teoria da Justificação do Sistema”, que nos ajuda a compreender este processo, ao prever que as pessoas procuram, ou mesmo elaboram, justificações para legitimar as desigualdades sociais porque existe nelas uma motivação psicológica básica que as impulsiona a perceber como legítima a forma como a sociedade está organizada” (cit. in Pereira & Vala, 2010, p.6).

A “Teoria da Dominância Social” desenvolvida por Sidanius e Pratto (1999) “(...) também nos ajuda a compreender o processo ao propor a hipótese de que as pessoas recorrem a mitos legitimadores como justificação para as desigualdades sociais, crenças ideológicas que são usadas por membros de grupos majoritários para legitimar a sua hegemonia e dominação sobre os grupos minoritários” (cit. in Pereira & Vala, 2010, p.6).

Por fim, Pereira & Vala (2010) acabam por nos apresentar “Modelo da Discriminação Justificada” (MDJ), segundo o qual nas sociedades onde, supostamente, um dos pilares da organização social é o valor da igualdade, a discriminação necessita de ser justificada com argumentos percebidos como não preconceituosos.

Especificamente, “o modelo prevê que quanto mais forte é o preconceito, mais motivadas as pessoas estão para usar mitos legitimadores como justificação para discriminar. Consequentemente, quanto mais as pessoas recorrem a esses mitos, mais facilmente estão dispostas a discriminar membros de grupos minoritários” (cit. in Pereira & Vala, 2010, p.7).

Segundo os mesmos autores, a discriminação contra grupos minoritários nas sociedades igualitárias está a ser facilitada por justificações ou argumentos aparentemente não preconceituosos que são usados para fazer com que os comportamentos discriminatórios sejam percebidos como justos e socialmente necessários.

Curiosamente, em outros estudos, Costa-Gomes & Vala(2010) analisaram as atitudes dos jovens perante a diferença e a diversidade cultural. Examinaram-se dados de 65 países, mostrando-se que os jovens são mais tolerantes relativamente a grupos estigmatizados e a grupos percebidos como diferentes a nível étnico ou racial. Os resultados também mostram que o conservadorismo político é um preditor estável da intolerância à diferença. Seguidamente, estudaram-se as avaliações da diversidade cultural em 21 países europeus, mostrando-se que os jovens são mais abertos à diversidade cultural.

Faz todo o sentido apresentar o contributo de Bahia, Pereira & Monteiro, (2008), segundo os quais, “A educação deve procurar potenciar o desenvolvimento harmonioso a todos os níveis (comportamental, cognitivo, motivacional, sócio-emocional e moral) com a finalidade de proporcionar o bem-estar pessoal e a adaptação social” (cit. in Silva, 2010, p.13).

Também Fontoura (2005), reforça “(...) a escola não tem conseguido lidar eficazmente com a diversidade cultural dos alunos, ao tentar preservar a unidade(...)” (cit. in Silva, 2010, p.13).

Nesse sentido, e como considera Costa (1997, p.55) “as distâncias em relação à cultura padrão são entendidas e nomeadas como *deficits*, como tal carecendo de uma *compensação* que é aculturação”.

Nesta linha de pensamento, Costa (1997, p.55) acrescenta ainda que “o abandono/negação das dinâmicas culturais do *diferente*, cujos modos histórica e socialmente incorporados de exercício das capacidades facilmente se confundem e aparecem designados como fraqueza, dificuldade, incapacidade, desinteresse, se não mesmo deficiência”.

Ainscow, Dyson, Goldrick, Kerr, & Miles, (2008) sublinham também que “A lacuna também se sente ao nível da análise e exploração de outros contextos, que podem ser complementares à escola, como os contextos não formais, e que respondam igualmente a essa necessidade” (cit. in Silva, 2010, p.13).

Perante isto, Bahia (2009) postula que “Devem ser criados espaços que promovam a educação inclusiva, sejam eles formais, informais ou não formais.” (cit. in Silva, 2010, p.13).

Sendo assim, a aposta deverá recair cada vez mais numa educação que visa a verdadeira inclusão, num universo cada vez mais multiculturalista.

### **3.1.Integração e inclusão**

Essomba (2006) distingue a noção de inclusão da noção de integração. Para este autor, inclusão e integração encontra-se extremamente ligada pois, a integração surge de certa forma como consequência lógica das transformações no discurso sobre a atenção à diversidade. A integração faz referência explícita ao processo social e educativo, que é imprescindível para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A inclusão é mais abrangente e comporta todos os alunos. Sendo assim, a integração/inclusão deve visar todos os alunos no sistema educativo.

Apelando a uma alteração, (Goulão & Bahia, cit. in Silva, 2010), defendem que a mudança é necessária e primeiro é preciso reconhecer e compreender os sentimentos e emoções envolvidos na inclusão.

A palavra inclusão significa fechar a porta depois de alguém já ter entrado em casa. Há quem, todavia, continue a pensar que se pode falar de integração sem inclusão. Ainda assim, para muitos autores, a integração só começa quando todas as crianças estão inseridas na comunidade escolar, sendo a inclusão o primeiro passo necessário para a integração.

Por outro lado, observamos que a terminologia “integração” está a cair em desuso, porque o seu intuito consiste em reintegrar alguém ou algum grupo na vida escolar normal ou na comunidade da qual havia sido excluído. O principal objectivo das políticas educativas, em primeiro lugar, deve ser não deixar ninguém excluído, seja no sistema educativo ou no meio físico e social.

Gaspar (2009) defende que a população escolar mudou, a constituição das turmas também, algumas têm alunos oriundos de diversas partes do mundo com características muito diferentes entre si.

As relações sociais e humanas transformaram-se e a necessidade de lidar com a diversidade tornou-se um grande desafio nos estabelecimentos de ensino, pois frequentemente surgem situações de conflito e de desmotivação.

Rodrigues (2000) defende que a educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos.

Percebe-se que urge repensar e reformular regras para regularizar as aprendizagens e gerir conflitos. Perante a diversidade, para Santomé (2008, cit. in Gaspar, 2009, p.42), a instituição pode seguir um dos três modelos, como linha orientadora para encarar o desafio educativo: 1) *Assimilação* 2) *O pluralismo superficial* 3) *Educação multicultural crítica* O primeiro modelo, a assimilação é caracterizado sobretudo pela imposição de uma única língua e cultura oficial. Afasta a diversidade cultural e promove a homogeneidade cultural, linguística e ideológica. Relativamente ao segundo modelo, o pluralismo superficial, este surge com a luta pela autonomia política e/ou cultural em grupos não hegemónicos e tem como objetivo garantir estatuto de igualdade perante a cultura dominante.

Quanto ao terceiro modelo, *educação multicultural crítica*, este coloca em prática o questionar do tipo de políticas culturais, sociais e económicas que permite reconhecer identidades e valorizar diferenças que não atentem contra os direitos do homem.

Stainback (1999), defende que cada vez mais as sociedades se tornam multiculturais, sendo imperioso que essas mesmas sociedades se baseiem no princípio da inclusão.

Karagiannis (1994, cit. in Gaspar, 2009, p. 42) corrobora essa posição de Stainback, lembrando que cada vez mais as sociedades se tornam multiculturais, sendo imperioso que essas mesmas sociedades se baseiem no princípio da inclusão.

Ainda segundo Stainback (1999), o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos os alunos só acontece em escolas e/ou salas de aula que garantam a satisfação das suas necessidades educativas, independentemente das suas capacidades, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural.

A população dentro das escolas mudou, a constituição das turmas também; na escola estudada minha escola, muitas turmas têm alunos oriundos de diversas nacionalidades, com características muito diferentes entre si.

As relações interpares transformaram-se e a necessidade de lidar com a diversidade tornou-se um grande desafio, pois frequentemente surgem situações de conflito e de desmotivação. É imperioso repensar e reformular regras para regularizar as aprendizagens e gerir conflitos.

Segundo Gaspar (2009), no ano de 1994, reuniram-se representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em Espanha, na cidade de Salamanca, para desenvolverem a abordagem da educação inclusiva promoverem e proclamarem o verdadeiro objectivo da “Educação para Todos”. Perante muito do que foi dito anteriormente, Gaspar (2009) defende que a tomada de decisões, acerca da qual a estratégia a seguir para gerir a diversidade, não deve basear-se num aproximar estrutural, mas sim funcional.

A aproximação funcional deve responder às características próprias de cada aluno, assim como às condicionantes organizativas e curriculares dessa mesma escola e do seu ambiente social.

O mesmo lembra que a aplicação da premissa da educação para a inclusão e para a cidadania respeita cada aluno e as suas especificidades. De acordo com a “National Association of State Boards of Education” (1992), os estabelecimentos de ensino devem promover o desenvolvimento global dos alunos, abrangendo no mínimo três domínios: académico, social e emocional, o que conduz a uma evolução na responsabilidade pessoal e colectiva do sujeito, traduzindo-se nos princípios de uma educação inclusiva para a cidadania.

Convém lembrar e apoiando-nos na posição de Meirinhos (2009), que ao falarmos de educação inclusiva entendemos uma educação que é adaptada às características, necessidades e interesses de cada aluno.

Assim, podemos dizer que a educação inclusiva está diretamente relacionada com educação intercultural, sendo que a promoção de qualquer uma delas cria as condições para o desenvolvimento da outra.

Ainda segundo Meirinhos (2009), de acordo com o relatório da UNESCO (1999), a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) constitui o documento internacional mais importante no que se refere à educação inclusiva, sendo um marco incontornável quando se aborda este tema.

Segundo a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) a educação inclusiva assenta nos seguintes princípios:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (cit. in Meirinhos, 2009, p.17).

Para Meirinhos (2009), os princípios da educação inclusiva, proclamados na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), foram reformulados no enquadramento da acção no “Fórum Mundial da Educação de Dakar” (UNESCO, 2000) e constituem o suporte de todas as atividades da UNESCO, neste domínio.

Foram ainda desenvolvidos os “Objectivos Educativos para o Milénio” (UNESCO, 2002), tendo em vista a concretização de uma Educação para Todos no ano 2015 (UNESCO, 2004).

Ainda segundo Meirinhos (2009), a educação inclusiva deve ser entendida de forma global, como os estudos realizados, nomeadamente pela OCDE (2007), consideram que as oportunidades de vida de cada indivíduo já se encontram, a maioria das vezes, definidas quando estes ingressam na Escola. O contexto familiar e o ambiente envolvente desempenham um papel fulcral, nomeadamente as habilitações literárias dos pais.

Uma sociedade mais inclusiva pressupõe uma educação mais inclusiva e, necessariamente, uma escola mais inclusiva. A educação inclusiva, de acordo com Bénard da Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006), apresenta como objetivos:

- Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da “equidade” e da “qualidade”.
- Promover o desenvolvimento de Projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere.
- Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos.

- Promover a participação de todos os alunos nas atividades da sala de aula e do âmbito extra-escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola (cit. in Meirinhos, 2009, p.19).

Faz todo o sentido que se comece a encarar a educação inclusiva, não como uma evolução mas como uma “ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional”. Rodrigues (2000).

Parece-nos que o caminho deverá ser no sentido do respeito de todas as culturas, tendo em atenção as potencialidades de todos, e assim passarmos a falar de uma educação para todos.

Uma questão que se coloca (César, 2001) é a de saber até que ponto a educação inclusiva responde de forma adequada à grande diversidade e pluralidade de alunos, uma vez que tem de responder às necessidades e interesses de cada um deles.

Para Meirinhos (2009), ao considerarmos uma escola inclusiva com um currículo próprio, flexível e adaptável às características, interesses e necessidades dos alunos, estamos a aumentar as exigências colocadas à escola, aos professores e à comunidade educativa. A implementação e desenvolvimento deste currículo constitui o maior desafio de uma escola inclusiva, pelo que será necessário recorrer a todos os apoios que possam ser dispensados, quer da escola quer da comunidade.

É interessante que a autora faz notar, que para que sejam alcançados os objetivos propostos para uma escola inclusiva, deverá registar-se um elevado grau de envolvimento dos professores nas diversas tarefas anteriormente citadas. Contudo, não podemos esquecer que não se trata de um esforço e envolvimento relativo apenas aos agentes educativos. A autora considera de extrema importância, envolvimento da família, da comunidade educativa e social, sendo também crucial o estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

Em jeito de conclusão, pensamos ser pertinente apresentar a posição de Matos (2008), segunda a qual, a inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade.



#### **4. Projeto educativo**

A vivência da multiculturalidade requer o desenvolvimento de competências individuais e sociais que exigem da Escola planeamento, intervenção e avaliação sistemática de metodologias e processos. Considera-se que é esta uma das finalidades a que qualquer projeto se deve propor.

Para Leite (2000, p.2) “Projeto não é apenas intenção, é também ação, ação essa que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro”.

Como defende a mesma autora, (p.4), o P.E.E. surge quando se reconhece que a qualidade da formação escolar passa pelo envolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de ações adequadas às populações que as vão viver.

Nascimento & Beltrão, (2000, p.98) afirmam que o projeto educativo “é uma peça fundamental como instrumento que possibilita a reflexão sobre o sentido de uma práxis conjunta, no âmbito de um contexto social, traduzindo a identidade da escola”.

Levando em consideração as mudanças na administração dos sistemas educativos, a génese dos projectos educativos de escola “é marcada pela confluência entre o movimento de reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas e o movimento cuja preocupação se situa na melhoria da sua qualidade (Barroso, 1992, p. 32).

Santos & Silveira & Pereira, & Mineiro & Dinis, & Bessa, A. (2009, p.43) reforçam esta posição, defendendo que “ projeto educativo de escola é o instrumento de gestão que consagra a orientação educativa da escola, sendo elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola”.

À escola de hoje pede-se que responda de forma assertiva, a todo um conjunto de transformações ocorridas nas últimas décadas. Os mesmos autores Santos, Silveira, Pereira, Mineiro, Dinis e Bessa (2009) reforçam a abertura ao reajustamento dos objetivos de escola inscritos no “PEE”, alertando para que o mesmo seja “alvo de revisões durante o seu período

de vigência, de forma a incorporar possíveis ajustes e redefinição de objectivos que possam, entretanto já ter sido atingidos (p.44).

Nesta linha teórica, Antunes (2009) sugere que, na sociedade multicultural dos nossos dias e, tendo em conta que o direito à diferença deve exercer-se com a mesma determinação que o direito à igualdade, a educação só pode ser entendida como educação intercultural.

Preconiza-se uma perspectiva intercultural da educação, que na perspectiva de Buezas (1995), deve ir no sentido do aprender e ensinar a conviver com a diferença, mas sobretudo deve-se ensinar aos alunos a amar a sua cultura e identidade, respeitando outras diferenças.

Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar ao invés de depreciar o património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, libertar-se de preconceitos e estereótipos, são tarefas fundamentais da educação atual. Então, é necessário analisar com muita atenção as atitudes das crianças em relação às outras.

A população escolar mudou, as relações sociais e humanas transformaram-se e a necessidade de lidar com a diversidade tornou-se um grande desafio nas escolas, pois frequentemente surgem situações de conflito e de desmotivação.

Na sequência desta linha de raciocínio, Ferreira (2001), considera então que a educação inter/multicultural faz todo o sentido enquanto resposta ao desafio europeu de uma educação que visa formar cidadãos conscientes das suas diferenças e portadores de uma identidade europeia (considerando a Europa como uma entidade cuja especificidade passa pela diversidade interna).

Paim & Frigério (1997) alertam que quando a escola tem um projeto pedagógico que não atende às diferenças individuais, gera um desprazer, indisciplina, agressividade, marginalização e o fracasso.

Por outro lado, e ainda segundo os mesmos autores, o trabalho pedagógico deve ter uma visão democrática, admitindo as diferenças como um elemento fundamental no ensino-aprendizagem.

A análise aqui realizada pode contribuir para superação do preconceito de que existe o aluno ideal para uma real compreensão do fenómeno da diversidade cultural na escola.

Percebe-se que para estes autores, um dos desafios da escola é reverter esse papel, encarando a diversidade cultural como meio de transformar a escola e a sala de aula num ambiente de aprendizagem significativa. “Não é um processo simples, mas pelo contrário exigirá da escola o assumir de uma postura de mudanças que acima tudo será reinventar uma nova escola desde o planeamento curricular, a execução de novas estratégias, até mesmo a estrutura física da escola” (cit. in Paim & Frigério, 1997, p.11).

Nesse contexto, as escolas acabam por ser organizações que, tal como refere Costa (2003, p. 1323) “estão dependentes, para o seu normal funcionamento, da existência de documentos de planificação (projetos, planos, programas) devidamente elaborados, formalmente aprovados e cronologicamente bem determinados”.

Surge a problematização da autonomia das escolas e a questão do respectivo projecto educativo, seja no nível do discurso de teor político, normativo, teórico-investigativo ou mesmo do discurso dos vários atores presentes nas comunidades escolares. (Costa, 2003).

À semelhança do ocorrido noutros países do mesmo contexto geográfico, também em Portugal o desenvolvimento da autonomia das organizações escolares tem sido associado à ideia de que cada escola deve construir o seu projeto educativo. (Costa, 2003). Ainda segundo o mesmo autor, importa salientar que o projeto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando, por isso, a um simples processo formal de aprovação, ainda que com representação colectiva.

Em termos de enquadramento legal, projeto educativo de escola começou por ter a sua conceptualização definida em 1989, no Decreto-Lei n. 43/89, de 3 de Fevereiro, seguindo a linha de autonomia das escolas públicas.

Costa (2004, p.91) acrescenta que se “o Decreto-Lei 43/89 constituiu o enquadramento legal do PEE nas escolas portuguesas, num quadro de uma nova concepção de escola, o

Despacho nº 8/SERE/89 criou as condições “adequadas” à burocratização e ritualização progressivas deste tipo de documentos nas organizações escolares”.

Após esta posição crítica, Costa (2004) acrescenta uma nota positiva, visando o Decreto-Lei nº 172/91. Assim, “se o Decreto-Lei 43/89 constitui o quadro teórico-conceitual de legitimação legal do projeto educativo da escola, o Decreto-Lei nº 172/91 vai atribuir-lhe concretização legal nas instituições escolares” (p.92).

Mais tarde e visando o regime de autonomia e administração das escolas, é apresentado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, no seu art. 3º, que define o projeto educativo de escola como:

“O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa”.

Por seu lado, Leite (2000, p.4) apresenta o “P.E.E.” como “uma ruptura com a normalização e constituiu-se como uma referência para a organização do presente e do futuro” e pressupõe que o mesmo “ao apontar para perfis de mudança, implica processos de negociação entre os diversos protagonistas promovendo a participação”.

Como organização, a escola tem uma dimensão social importante, devendo o projeto educativo de escola privilegiar um ensino de qualidade, que promova uma efetiva igualdade de oportunidades. Essas oportunidades devem de alguma forma contemplar uma diversidade de percursos, tendo em conta a multiculturalidade, de forma a que se promova uma efetiva interculturalidade.

Este grande desafio coloca-se à escola estudada, uma vez que a riqueza de nacionalidades da população escolar é um facto, mas ao mesmo tempo crescem os problemas de integração entre o grupo de pares.

Quando se verificam problemas na integração entre o grupo de pares, onde os mesmos revelam pouca disponibilidade para interagirem, provavelmente estará a escola inclusiva ainda num estado embrionário.

Figueiredo (1999) salienta que a escola funciona com ofertas pedagógicas concebidas e desenvolvidas em função dos valores e códigos de conduta dominantes, o que a torna, por vezes, factor de exclusão de muitos alunos e impede a concretização do objectivo de uma escola para todos.

Segundo Henriques (2007), devido ao Projeto da União Europeia, a globalização das economias, a ausência de barreiras à livre circulação de pessoas no espaço da União Europeia, os laços sociais e culturais com os países de língua oficial portuguesa e a passagem de Portugal a país que recebe fluxos crescentes de população oriundas de outros países da Europa, da África e da Ásia tornam imperativo o desenvolvimento da educação multicultural.

Para que se verifique alguma alteração, Henriques (2007) propõe que se criem estratégias de acolhimento e de integração de todos os alunos; mostrar apreço pela língua materna e dialectos dos alunos; recolher, criar, reformular e utilizar material didático multicultural, promover festejos de trabalhos e de expressões multiculturais; trabalhar em cooperação e negociação pedagógica; distribuir estímulos e atenções específicas a todos; auto-avaliar o investimento pessoal e o das estruturas escolares na transmissão de autoconfiança.

Nesta linha, consideramos o “Projeto Educativo de Escola” como um documento de carácter pedagógico, orientador de toda a atividade escolar, que estabelece a identidade própria da escola, devendo debruçar-se cada vez mais sobre esta realidade não só multicultural, mas também intercultural.

Costa (2003, p.1330) salienta as três dimensões inerentes aos projetos educativos das escolas que lhe parecem inseparáveis: são elas “a participação, a estratégia e a liderança”. Segundo o mesmo autor, a participação “implica sempre uma atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso” (p.1331).

Já que no diz respeito à estratégia, esta deve “apresentar de modo preciso o sentido da ação a desenvolver, as metas a atingir, em ordem a que o projeto educativo seja efetivamente, no dia-a-dia, um documento orientador da ação e de vinculação das práticas escolares”(p. 1332).

Por fim, a liderança deve ser considerada uma dimensão crucial a ter em atenção, pelo que é de enorme relevância que se encontrem “líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos”.

A formação de professores também se configura como algo determinante nesse processo de integração e de resposta assertiva a toda esta diversidade cultural. Segundo Stoer & Cortesão (1999) “ É necessário que o professor possa e saiba ver a diversidade com que trabalha e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento democrático” (cit. in Henriques, 2007, p.62).

Nesta perspetiva, Resende & Vieira (s/d) apresentam estudos sobre a questão inter-multiculturalista em educação, apresentando elementos que tornam pertinente que, sobre eles, se desenvolva uma abordagem construtivista. No âmbito dessa abordagem, apresenta-se a posição de Cardoso (1993), que afirma “É possível tipificar análises que se configuram como *mapasguia* destinados aos professores que lidam diariamente com problemas resultantes da massificação escolar e, nomeadamente, com problemas decorrentes da entrada de discentes etiquetados como fazendo parte das minorias étnicas” (cit. in Resende & Vieira , n/d, p.14). Ainda segundo Resende e Vieira (n/d), ao diagnosticarem o problema das desigualdades escolares como um problema resultante do funcionamento injusto do sistema escolar, os autores daquelas análises colocam em questão o espaço pedagógico, como local da aprendizagem cognitiva e de socialização escolar.

Identificam-no como estando organizado de modo a responder às solicitações vindas dos grupos sociais em vantagem económica e cultural.

Também para Gaspar (2009), a tomada de decisões acerca de qual a estratégia a seguir para gerir a diversidade, não deve basear-se num aproximar estrutural, mas sim funcional.

A aproximação funcional deve responder às características próprias de cada aluno que temos nas aulas, assim como às condicionantes organizativas e curriculares dessa mesma escola e do seu ambiente social.

Então, faz todo o sentido sublinhar o papel da interdisciplinaridade, referindo Paim & Frigério (1997) que lembram, que para que a prática interdisciplinar ocorra é preciso que a escola rompa os mecanismos burocráticos e alienantes tão visíveis nesse processo educativos.

Fazenda (1991) afirma que “A interdisciplinaridade necessária e básica para conhecer e modificar o mundo são possíveis de caracterizar-se no ensino através da eliminação de barreiras entre as disciplinas e pessoas [...]

Mais difícil que esta, é a eliminação das barreiras entre as pessoas, produto de preconceitos, falta de formação adequada e comodismo” (cit. in Paim & Frigério, 1997, p.10).

Essa interdisciplinaridade deve ser dinâmica, e adaptar-se constantemente ao tempo, sujeita às necessidades dos próprios alunos e/ou dos próprios recursos disponíveis.

Segundo Essomba (2006), deverá ser um processo estimulado e organizado pelas equipas diretivas, com a cooperação das equipas externas de apoio às escolas que sejam necessárias, devendo configurar-se dentro de uma proposta global e arraigada aos próprios valores da escola inclusiva, que avança incessantemente para um equilíbrio e aproximação cultural, instalando-se um código aberto de relação com o ambiente e a comunidade.

Convém aqui explorar a posição de Meirinhos (2009), que considera que no desempenho das funções docentes, muitas vezes (com)vivemos com alunos com pouco domínio da língua portuguesa a quem, por não conseguirmos comunicar de forma adaptada ao trabalho académico, a maioria das vezes não conseguimos ajudar.

Para Carneiro (2003), as línguas são o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural. Dificilmente se consegue conhecer na intimidade uma cultura cuja língua veicular não se domina.

Costa (1997, p. 21) é bastante incisivo quando afirma que “o poder e controlo sociais se exercem através das formas verbais da linguagem e de mais formas organizativas/comunicativas da escola”, mas no que diz respeito à linguagem, alerta também para “as formas não verbais que geram na escola descontinuidades e incompatibilidades comunicativas”.

A aposta numa verdadeira escola que leve em linha de conta o multiculturalismo, deve ter bastante cuidado na construção do projeto educativo de escola, que segundo Costa (2003,p. 1336) “não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas”, porque caso isso se verifique, “rapidamente resvalaremos para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual”.



## **II – ESTUDO EMPÍRICO**

# **1. Metodologia**

## **1.1. Caracterização do trabalho**

O presente trabalho pretende ser uma investigação centrada num estudo de caso, utilizando uma metodologia que combina a análise qualitativa segundo Bogdan & Biklen (1994), Bardin (2011) e quantitativa tendo em linha de conta Díaz-Aguado (1992). Começamos por proceder à recolha de dados através do recurso a instrumentos de carácter qualitativo - análise documental - na perspectiva de Bardin (2011). Numa fase intermédia aplicámos instrumentos de carácter quantitativo (inquérito por questionário e escalas de avaliação cognitiva/comportamental), até que na fase posterior regressámos à utilização de instrumentos de carácter qualitativo (análise documental).

Assim, iniciámos a recolha de dados através da análise documental de um documento estruturante da escola, nomeadamente, o seu Projeto Educativo de Escola (P.E.E.) “Identidade e Globalização” -2008/2011- (cf. apêndice I). Após uma leitura atenta e detalhada, foi possível obter um número relevante de dados que foram tratados através da análise de conteúdo, Bardin (2011), de forma a darem consistência à problemática do presente estudo teórico-empírico.

Em seguida apelámos a instrumentos de cariz quantitativo da autoria de Díaz-Aguado (1993), de forma a tratar uma multiplicidade de dados, podendo posteriormente serem retiradas algumas conclusões. Utilizámos um inquérito por questionário e duas escalas de avaliação cognitiva/comportamental.

Posteriormente regressámos à análise documental do novo Projeto Educativo de Escola (P.E.E.) “O Poder da Palavra” -2011/2014- (cf. apêndice II), tentando-se aqui verificar se os dados recolhidos e posteriormente tratados, foram levados em linha de conta na elaboração deste (P.E.E.).

## **1.2. Formulação do problema**

Estando a sociedade atual cada vez mais caracterizada por uma crescente multi/interculturalidade, importa perceber de que forma a escola se relaciona com essa realidade.

Sendo uma das entidades que mais contribui para o desenvolvimento da criança, importa também perceber as situações nela vivenciadas, nomeadamente, de que forma se estabelecem as relações com o grupo de pares, numa escola com grande diversidade de nacionalidades.

Como tal, justifica-se uma atenção especial à forma como a escola contempla a realidade multi/intercultural, em documentos estruturantes como sejam os Projetos Educativos de Escola (P.E.E.).

## **1.3. Pergunta de partida**

Como aprofundar a educação multi/intercultural numa escola com alunos de múltiplas nacionalidades?

## **1.4. Questões de investigação**

A partir da formulação da pergunta de partida, esta desdobrou-se naturalmente em várias outras questões de investigação auxiliares da primeira, que orientaram o planeamento da investigação, a saber:

- Tendo sido o P.E.E. (2008-2011) subordinado ao tema “Identidade e Globalização”, como foi aí conceptualizado e operacionalizado a educação multi/intercultural?
- Como se manifesta a vivência da multi/interculturalidade? Qual é a realidade concreta na amostra de alunos estudada?
- Com todos estes dados quantitativos, que pode ser avançado no novo P.E.E. (2011-2014)?

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. Geral**

Apontar medidas de aprofundamento da educação multi/intercultural.

### **1.5.2. Específicos**

O objetivo geral desdobrou-se, naturalmente em objetivos mais específicos, a saber:

- Identificar a conceptualização e a operacionalização do P.E.E. (2008-2011).
- Analisar as atitudes e comportamentos dos alunos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade, de modo a conhecer como se manifesta a multi/interculturalidade.
- Indicar medidas de aprofundamento da multi/interculturalidade no novo P.E.E. (2011-2014).

## **1.6. Contexto da investigação empírica**

### **1.6.1. Caraterização da escola**

A escola em estudo é uma Associação de Institutos Religiosos, constituída por tempo indeterminado, sem fins lucrativos, que tem a sua sede em Fátima. É um estabelecimento do ensino particular e cooperativo, que em 1975 obteve o alvará número 2179 E do Ministério da Educação (M.E.), de *Estabelecimento de Ensino Particular*.

À data a que se refere o presente estudo (ano letivo 2010/2011) frequentavam a escola em estudo, 1178 alunos, distribuídos por turmas entre os 5º e 12º anos de escolaridade, provenientes dos concelhos de Ourém e limítrofes.

Fátima, além da população fixa, apresenta uma grande percentagem de população flutuante. No movimento de peregrinos a Fátima poderão distinguir-se dois períodos nítidos:

o de inverno, que vai de novembro a abril, com um número bastante mais baixo de peregrinos, e o de verão, desde maio até outubro, com uma afluência muito consistente, embora variável, de peregrinos, verificando-se as maiores concentrações em maio, agosto e outubro. A cidade está intrinsecamente ligada ao turismo religioso, sendo o maior centro hoteleiro, de comércio e de serviços da Região de Turismo de Leiria-Fátima.

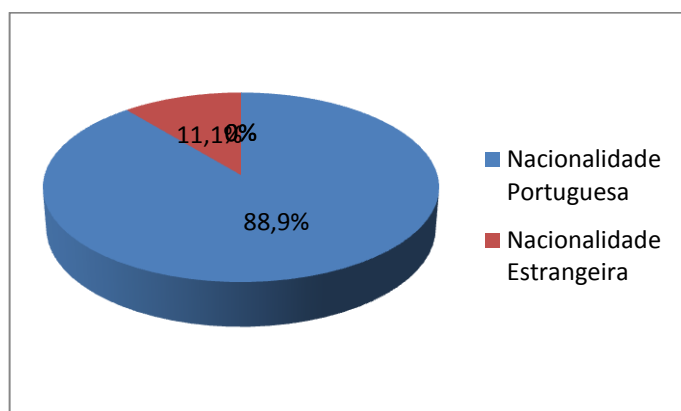
Ao nível da oferta educativa, existem três estabelecimentos de ensino, todos orientados por instituições da Igreja, onde está incluída a escola em estudo.

### ***1.6.2. População investigada***

O estudo foi realizado numa escola que lecciona do 5º ao 12º anos, no entanto, o enfoque será no 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos), uma vez que são os anos iniciais e onde se coloca de forma mais premente as questões relacionadas com as atitudes e comportamentos inerentes à integração/inclusão num contexto de multiculturalismo crescente.

Tratou-se de um estudo descritivo que pretendeu avaliar dois grupos (crianças de nacionalidade portuguesa/nacionalidade estrangeira), comparando-se os resultados obtidos num determinado momento com as medidas utilizadas.

A amostra é constituída por 226 alunos, dos quais 88,9% de nacionalidade portuguesa (n=201) e 11,1% de nacionalidade estrangeira (n=25) conforme se pode observar pelo gráfico 1.



*Gráfico 1. Nacionalidade dos alunos*

No que diz respeito aos anos de escolaridade que os alunos frequentam, no gráfico 2 pode verificar-se que no 5º ano de escolaridade, 90,09% são de nacionalidade portuguesa (n=100) e 9,91 % são de nacionalidade estrangeira (n=11).

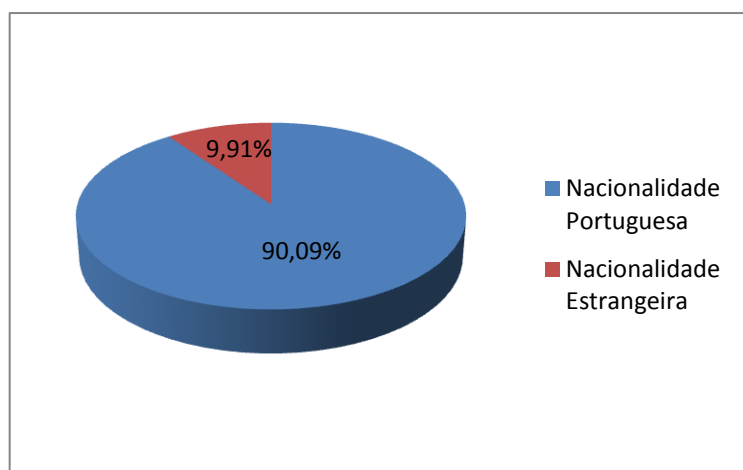


Gráfico 2. Nacionalidade dos alunos do 5º ano de escolaridade

No que se refere ao 6º ano de escolaridade, no gráfico 3 pode verificar-se que 87,8% são de nacionalidade portuguesa (n=101) e 12,2 % são de nacionalidade estrangeira (n=14).

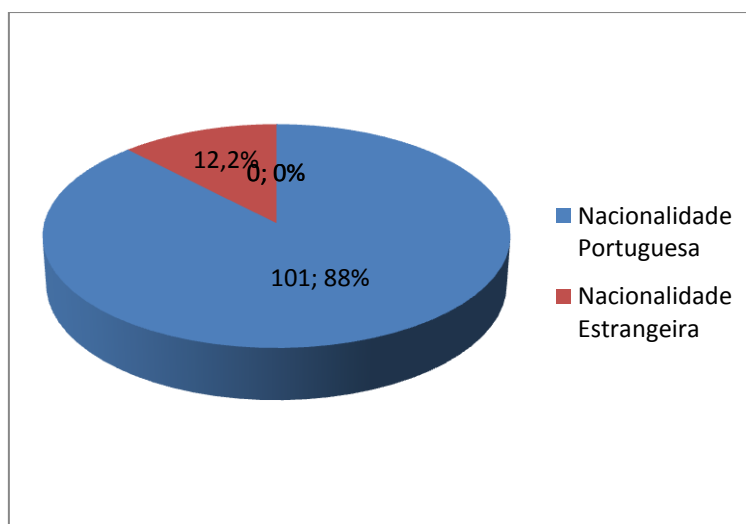


Gráfico 3. Nacionalidade dos alunos do 6º ano de escolaridade

No que diz respeito à diversidade de nacionalidades dos alunos estrangeiros do 5º ano de escolaridade, podem-se contar oito, conforme se pode verificar pela observação do gráfico 4.

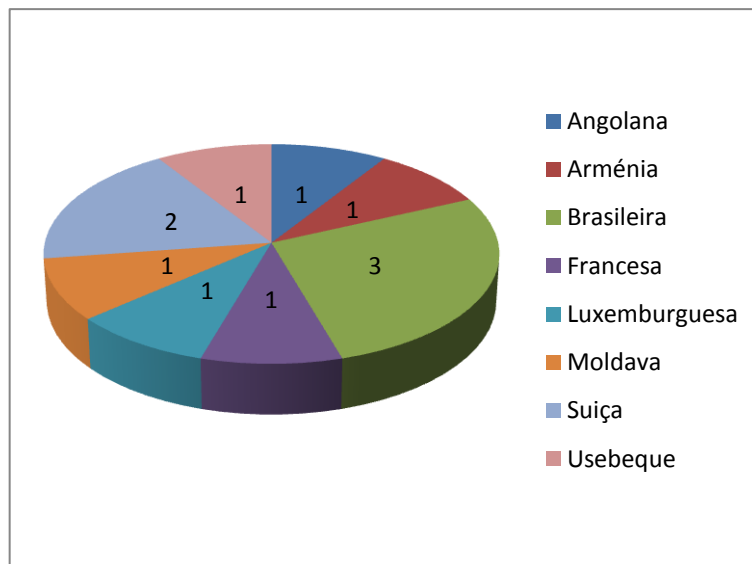


Gráfico 4. Nacionalidades dos alunos estrangeiros do 5º ano de escolaridade

Já no que diz respeito ao 6º ano de escolaridade, o número de nacionalidades dos alunos estrangeiros aumenta para nove, de acordo com o gráfico 5.

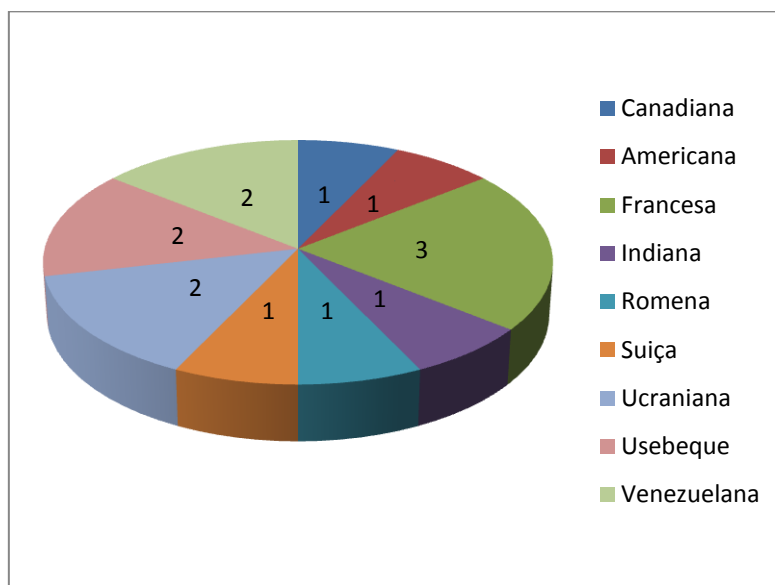


Gráfico 5. Nacionalidades dos alunos estrangeiros do 6º ano de escolaridade

### ***1.6.3. Instrumentos de pesquisa utilizados e sua aplicação***

Após a análise documental do P.E.E. (2008-2011) e do P.E.E. (2011-2014), passou-se para uma recolha de dados com recurso a instrumentos de carácter quantitativo, e no sentido de se proceder a uma melhor caracterização da amostra deste estudo, solicitou-se às crianças que preenchessem o “Questionário de caracterização da Amostra” que constava na capa das escalas, com a seguinte informação: nome; idade; naturalidade; naturalidade do pai; naturalidade da mãe; profissão do pai e profissão da mãe.

No sentido de se analisar as atitudes e comportamentos dos alunos, utilizaram-se duas escalas criadas por Maria José Díaz-Aguado (1992). Estas já tinham sido sujeitas a algumas alterações para um trabalho de investigação que foi apresentado pelo investigador no XXVII Congresso Internacional de Psicologia em Estocolmo (2000).

Assim sendo, as escalas foram traduzidas por Paulo Sargento dos Santos, Jorge Ferreira, Miguel Alvarez e Garcia de Abreu.

A escala que mede a dimensão comportamental apresentou-se como “Escala de 4 pontos Tipo Likert”, tendo-se optado por uma “Escala de 2 pontos – Dicotómica (sim/não)”, no sentido de facilitar o preenchimento por parte das crianças.

Nesse estudo, antes de ser tomada uma decisão final acerca da aplicação final das escalas, foi feito um “Pré-Teste” para que se pudesse avaliar a consistência interna de cada instrumento. Decidiu-se utilizar como teste estatístico, a “Análise Factorial Exploratória pelo Método das Componentes Principais” em ambas as escalas, permitindo avaliar a validade factorial daquilo que constitui as respectivas escalas.

Na presente investigação, no momento da aplicação do questionário e das escalas, foi transmitido aos alunos que os dados retirados destes instrumentos se destinavam a um estudo sobre as opiniões que tinham uns dos outros (o que pensam uns dos outros) e o que gostariam ou não de fazer com outros meninos.

As instruções para cada uma das escalas/questionário foram dadas oralmente, tendo havido sempre o cuidado de verificar se os alunos tinham compreendido as instruções dadas, bem como de esclarecer as dúvidas que foram surgindo durante o preenchimento dos respetivos instrumentos.



Deixou-se bem marcada a ideia de que não havia respostas certas ou erradas, e de que era garantida a confidencialidade das opiniões transmitidas.

A aplicação demorou entre 40 a 50 minutos, devendo-se sublinhar que sempre que algum aluno manifestava alguma dúvida, era esclarecido de imediato. Convém ainda frisar que não se verificaram particulares dificuldades de resposta por parte das crianças.

## 2. Apresentação e análise dos dados

### 2.1. Análise qualitativa

#### 2.1.1. Análise de conteúdo do P.E.E. (2008-2011)

Numa fase inicial tentou-se perceber a conceptualização e operacionalização do P.E.E. (2008-2011), que daria resposta à nossa primeira subquestão de investigação - *Tendo sido o P.E.E. (2008-2011) subordinado ao tema “Identidade e Globalização”, como foi aí conceptualizado e operacionalizado a educação multi/intercultural?*

No que diz respeito à análise documental do Projeto Educativo de Escola (2008 -2011), foi possível verificar na grelha de categorização (cf. apêndice I), que perante o **tema globalização**, verificam-se seis **unidades de registo**, que recaem nas **categorias** *escola e cidadania global; comunidade educativa; comunidade lusófona e outras; conhecimento do mundo*. Assim, na **categoria** *escola e cidadania global*, realçam-se as **unidades de registo** “escola cabe o papel” ; “na sociedade e no mundo” (P.E.E. 2008-2011, p.17); na **categoria** *comunidade educativa*, realçam-se a **unidades de registo** “língua portuguesa como meio aglutinador” (P.E.E. 2008-2011, p.18); na **categoria** *comunidade lusófona e outras*, surgem as **unidades de registo** “estabelecer intercâmbio” ; “promover o desenvolvimento de um espaço” (P.E.E. 2008-2011, p.21); na **categoria** *conhecimento do mundo*, destaca-se a **unidade de registo** “levar os alunos a conhecer” (P.E.E. 2008-2011, p.24).

Percebe-se que perante as diversas **unidades de registo**, existe uma preocupação permanente para com a escola e a cidadania, tentando-se até operacionalizar uma dinâmica que vá de encontro a essa realidade.

A análise documental do Projeto Educativo de Escola (2008 -2011) leva-nos a afirmar que a grande “aposta” recai sobre o tema *multiculturalismo*, destacando-se oito **unidades de registo** que se repartem nas **categorias** *educação multicultural* e *educação intercultural*. Assim, na **categoria** *educação multicultural*, importa evidenciar as **subcategorias** *contato/conhecimento de culturas* e *espaços multiculturais*. Assim, na **subcategoria** *contato/conhecimento de culturas* surgem as **unidades de registo** “desenvolver estratégias” (P.E.E. 2008-2011, p.6) ; “cultivar o gosto” (P.E.E. 2008-2011, p.20); “promover ações tendo em vista o conhecimento” (P.E.E. 2008-2011, p.23). Na **subcategoria** *espaços multiculturais* descreve-se a **unidade de registo** “promover o desenvolvimento” (P.E.E. 2008-2011, p.24).

Na **categoria** *educação intercultural*, são destacadas as **subcategorias** *intercâmbio cultural* e *línguas estrangeiras*. Assim, na **subcategoria** *intercâmbio cultural* surgem as **unidades de registo** “promover o intercâmbio cultural” (P.E.E. 2008-2011, p.20) ; “disponibilizar recursos” (P.E.E. 2008-2011, p.21); “promover debates” (P.E.E. 2008-2011, p.23). Na **subcategoria** *línguas estrangeiras* descreve-se a **unidade de registo** “fomentar trabalhos de pesquisa em línguas estrangeiras” (P.E.E. 2008-2011, p.20).

Já quando analisamos o **tema** *atitude*, as referências no P.E.E. cingem-se apenas a quatro **unidades de registo**, repartidas entre as **categorias** *integração* e *inclusão*, de âmbito um pouco vago, não se operacionalizando de forma consistente, ao contrário do tema anterior, em que se perspectivavam várias ações (cf.apêndice I). Na **categoria** *integração* aparecem as **unidades de registo** “desenvolver estratégias” (P.E.E. 2008-2011, p.6); “investir na sensibilização da comunidade educativa” (P.E.E. 2008-2011, p.22); “desenvolver nos alunos os valores” (P.E.E. 2008-2011, p.23). ). Na **categoria** *inclusão* apenas se verifica a **unidade de registo** “estimular a capacidade de iniciativa” (P.E.E. 2008-2011, p.6).

Na tabela 1 apresenta-se uma síntese da análise de conteúdo do P.E.E. (2008-2011), tendo em conta a relação dos temas com as unidades de registo que foram referenciados anteriormente.

Tabela 1. Análise de conteúdo - P.E.E. (2008-2011)

Temas	Unidades de registo
Globalização	6
Multiculturalismo	8
Atitude	4

## 2.2. Análise quantitativa

Quando se partiu para uma análise que decorria da aplicação dos instrumentos de carácter quantitativo, muito foi explorado de forma a perceber-se como se manifestava a vivência da multi/interculturalidade entre os alunos que constituíam a amostra, e assim, responder à segunda questão de investigação - *Como se manifesta a vivência da multi/interculturalidade? Qual é a realidade concreta na amostra de alunos estudada?*

Sendo assim considera-se um estudo exploratório, no sentido em que nos debruçámos nas características da amostra (crianças que frequentam o 5º e 6º anos), com o objectivo de retirar dela, pistas que nos levem a uma melhor compreensão dos resultados que iremos obter com o mesmo.

Daí pensámos ser relevante a realização de uma análise descritiva dos resultados, apoiando-nos para tal em instrumentos de análise exploratória dos dados.

Parece-nos, então, estarmos perante um estudo comparativo, que tem como fim comparar as médias de dois grupos distintos face a determinadas variáveis, no sentido de verificar se existem diferenças significativas entre eles.

Assim, pretendeu-se comparar:

- o grau de superação do preconceito de um grupo em relação ao outro;
- a disposição das crianças de um grupo para participar em situações ou atividades com membros de outro grupo.

Para a concretização desta investigação foi necessário pôr em prática aquilo que se pretendeu estudar, ou seja, face a um problema descrito que refletia alguma conflitualidade na relação interpares, foi necessário definir as relações entre variáveis que pareceram mais plausíveis, a fim de serem testadas.

As hipóteses foram formuladas com o objetivo de estabelecerem a ponte entre a teoria e a observação/realidade, orientando a investigação subsequente.

Hipótese 1 - As atitudes interpares (elemento cognitivo e avaliativo – grau de superação do preconceito) do grupo maioritário (nacionalidade portuguesa) são mais negativas relativamente ao grupo minoritário (nacionalidade estrangeira), do que destes em relação aos anteriores.

Hipótese 2 - As atitudes interpares (elemento comportamental – disposição para participar em situações de interação) do grupo maioritário (nacionalidade portuguesa) são mais negativas relativamente ao grupo minoritário (nacionalidade estrangeira), do que destes em relação aos anteriores.

#### Variáveis Independentes

Relativamente à hipótese 1 e à hipótese 2, as variáveis independentes são:

Grupo (nacionalidade portuguesa/nacionalidade estrangeira).

Ano de Escolaridade.

#### Variáveis Dependente

Na hipótese 1, a variável dependente são as atitudes interpares na dimensão cognitiva e avaliativa (grau de superação do preconceito), medidas por uma Escala de Diferenciador Semântico de Osgood.

Na hipótese 2, a variável dependente são as atitudes interpares na dimensão comportamental (disposição para participar em situações de interação), medidas por uma Escala de 2 pontos – Dicotómica (sim/não).

Os dados recolhidos foram inseridos no SPSS (Statistics Package for Social Sciences versão 19.0). Para tal, foram utilizadas algumas codificações que passamos a apresentar através das tabelas que se seguem com o propósito de facilitar a leitura e compreensão dos resultados.

Inicialmente procedemos a uma análise descritiva exploratória da amostra para cada uma das variáveis em estudo, com o fim de retirar dela, pistas que nos levassem a uma melhor análise e interpretação dos resultados que iremos obter através do tratamento das hipóteses estatísticas. Para tal, apoiámo-nos em alguns instrumentos de análise exploratória dos dados, como gráficos de setores, gráficos de barras e algumas tabelas.

Seguidamente, decidimos optar por testes paramétricos, já que poderíamos aferir com maior profundidade o efeito das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes. A escala que mede a dimensão cognitiva começou por se apresentar num misto de “Diferenciador Semântico Tipo Osgood” / “Escala de Likert”, tendo-se passado para “Diferenciador de Osgood” com menor indução de ordem/quantidade. A tabela 2 mostra-nos as variáveis dependentes que resultam da escala cognitiva.

Tabela 2. Variáveis dependentes – escala cognitiva

<b>Variáveis dependentes – escala cognitiva-</b>
Alegres-Tristes
Ricos-Pobres
Sujos-Limpos
Trabalhadores-Preguiçosos
Brigões-Calmos
Inteligentes-Burros
Bonitos-Feios
Valentes-Cobardes
Simples-Vaidosos
Egoístas-Generosos

A escala que mede a dimensão comportamental apresentou-se como “Escala de 4 pontos Tipo Likert”, tendo-se optado por uma “Escala de 2 pontos – Dicotómica (sim/não)”, no sentido de facilitar o preenchimento por parte das crianças. A tabela 3 revela-nos as variáveis dependentes que resultam da escala comportamental.

Tabela 3. Variáveis dependentes – escala comportamental

<b>Variáveis dependentes – escala comportamental-</b>
Segredo
Melhor Amigo
Aniversário
Convite Casa
Escola Todos
Trabalhar Grupos
Jogar Recreio
Cantina Sentado
Sentado Aula
Excursão

Do questionário de caracterização da amostra foram escolhidas como variáveis independentes, a escolaridade dos alunos e as suas nacionalidades (cf. tabela 4).

Tabela 4. Variáveis independentes

<b>Variáveis independentes</b>
Escolaridade
Nacionalidade

A análise dos resultados encontra-se dividida em duas partes de acordo com as duas hipóteses colocadas. Numa primeira parte serão abordados os resultados obtidos nas medidas das atitudes interpares relativamente à Hipótese 1 : “As atitudes interpares (elemento cognitivo e avaliativo – grau de superação do preconceito) do grupo maioritário (nacionalidade portuguesa) são mais negativas relativamente ao grupo minoritário (nacionalidade estrangeira), do que destes em relação aos anteriores”.

Na segunda parte serão abordados os resultados obtidos nas medidas das atitudes interpares relativamente à hipótese 2.

Hipótese 2 : “As atitudes interpares (elemento comportamental – disposição para participar em situações de interação) do grupo maioritário (nacionalidade portuguesa) são mais negativas relativamente ao grupo minoritário (nacionalidade estrangeira), do que destes em relação aos anteriores”.

Apresentamos em seguida as tabelas com os resultados das médias das variáveis que foram avaliadas pelas escalas utilizadas, bem como a sua variância. Para além das tabelas, existem em anexo os resultados estatisticamente significativos, de forma a poderem ser analisados detalhadamente, utilizando como organizador a sequência das questões levantadas pelas hipóteses anteriormente definidas.

### ***2.2.1. Análise descritiva das variáveis avaliadas pela escala cognitiva***

Perante uma escala que tem sete pontos para cada item, considera-se o valor 3 como o valor “neutro”, pelo que abaixo desse valor aproxima-se de um adjetivo, enquanto acima aproxima-se do outro adjetivo, uma vez que cada item assenta num par de adjetivos. Observando os dados da tabela 5, constatamos que perante a análise descritiva das variáveis, de um modo geral verificou-se que o grupo maioritário (alunos de nacionalidade portuguesa) percebem o grupo minoritário (alunos de nacionalidade estrangeira) de forma relativamente favorável. Assim, no item *Alegres-Tristes* (média – 2,48; *alegres*); *Sujos-Limpos* (média – 5,53; *limpos*); *Brigões-Calmos* (média – 4,92; *calmos*); *Egoístas-Generosos* (média – 5,12; *generosos*). Importa sublinhar que não se verificam resultados que apontem para adjetivos que desqualifiquem o grupo minoritário (nacionalidade estrangeira).

De forma bastante similar, o grupo minoritário (alunos de nacionalidade estrangeira) percebe o grupo maioritário (alunos de nacionalidade portuguesa) muito positivamente. Assim, no item *Alegres-Tristes* (média – 2,76; *alegres*); *Sujos-Limpos* (média – 5,48; *limpos*); *Brigões-Calmos* (média – 4,52; *calmos*); *Egoístas-Generosos* (média – 5,08; *generosos*). Importa sublinhar novamente que não se verificam resultados que apontem para adjetivos que desqualifiquem, neste caso, o grupo maioritário (nacionalidade portuguesa).

Tabela 5. Análise descritiva das variáveis avaliadas pela Escala Cognitiva – “Nacionalidade”

		N	Média	Desvio Padrão
Alegres-Tristes	Portuguesa	201	2,48	,985
	Estrangeira	25	2,76	1,300
	Total	226	2,51	1,025
Ricos-Pobres	Portuguesa	201	4,01	,570
	Estrangeira	25	3,84	,800
	Total	226	4,00	,600
Sujos-Limpos	Portuguesa	201	5,53	1,200
	Estrangeira	25	5,48	1,046
	Total	226	5,53	1,182
Trabalhadores-Preguiçosos	Portuguesa	201	3,29	1,219
	Estrangeira	25	3,28	1,308
	Total	226	3,29	1,226
Brigões-Calmos	Portuguesa	201	4,92	1,341
	Estrangeira	25	4,52	1,085
	Total	226	4,87	1,319
Inteligentes-Burros	Portuguesa	201	3,12	1,116
	Estrangeira	25	3,56	1,121
	Total	226	3,17	1,123
Bonitos-Feios	Portuguesa	201	3,43	1,103
	Estrangeira	25	3,48	,963
	Total	226	3,43	1,086
Valentes-Cobardes	Portuguesa	201	3,04	1,083
	Estrangeira	25	3,32	,945
	Total	226	3,08	1,070
Simples-Vaidosos	Portuguesa	201	2,84	1,387
	Estrangeira	25	3,28	1,542
	Total	226	2,89	1,408



Egoístas-Generosos	Portuguesa	201	5,12	1,269
	Estrangeira	25	5,08	1,152
	Total	226	5,12	1,254

### 2.2.2. Análise da variância a partir da escala cognitiva

Também a tabela 6 nos confirma a não existência de um padrão atitudinal discriminatório, perante a análise da variância a partir da interação entre as variáveis. Assim, apenas o item *Inteligentes-Burros* (0.064) se aproxima de um nível de significância -  $p \leq 0.05$ . Todos os outros se distanciam de forma muito evidente, como se observa, por exemplo, nos itens: *Sujos-Limpos* (0,835); *Trabalhadores-Preguiçosos* (0,974); *Bonitos-Feios* (0,822) e *Egoístas-Generosos* (0,868).

Tabela 6. Análise da variância a partir da interação entre as variáveis avaliadas pela Escala Cognitiva “Nacionalidade”

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Alegres-Tristes	Between Groups	1,711	1	1,711	1,633	,203
	Within Groups	234,749	224	1,048		
	Total	236,460	225			
Ricos-Pobres	Between Groups	,680	1	,680	1,898	,170
	Within Groups	80,315	224	,359		
	Total	80,996	225			
Sujos-Limpos	Between Groups	,061	1	,061	,043	,835
	Within Groups	314,280	224	1,403		
	Total	314,341	225			
Trabalhadores-Preguiçosos	Between Groups	,002	1	,002	,001	,974
	Within Groups	338,304	224	1,510		
	Total	338,305	225			
Brigões-Calmos	Between Groups	3,477	1	3,477	2,008	,158
	Within Groups	387,802	224	1,731		
	Total	391,279	225			
Inteligentes-Burros	Between Groups	4,316	1	4,316	3,462	,064
	Within Groups	279,294	224	1,247		
	Total	283,611	225			

Bonitos-Feios	Between Groups	,060	1	,060	,051	,822
	Within Groups	265,444	224	1,185		
	Total	265,504	225			
Valentes-Cobardes	Between Groups	1,684	1	1,684	1,473	,226
	Within Groups	256,037	224	1,143		
	Total	257,721	225			
Simples-Vaidosos	Between Groups	4,289	1	4,289	2,174	,142
	Within Groups	441,945	224	1,973		
	Total	446,235	225			
Egoístas-Generosos	Between Groups	,044	1	,044	,028	,868
	Within Groups	353,731	224	1,579		
	Total	353,774	225			

---

$p \leq 0,05$

Ainda assim, é de realçar que existe uma grande dispersão dos resultados nos alunos de nacionalidade estrangeira, podendo estar relacionada com a grande diversidade de nacionalidades (oito no 5º ano de escolaridade / nove no 6º ano de escolaridade). Como forma de ilustrar esta realidade, apresenta-se o gráfico 6 (item *egoístas-generosos*) da escala cognitiva.

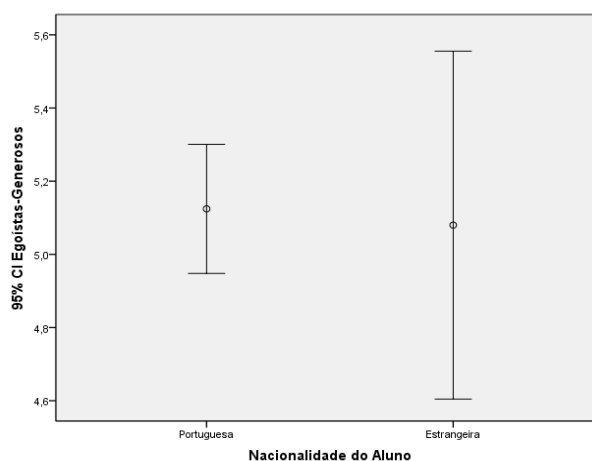


Gráfico 6- Escala Cognitiva “Egoístas-Generosos”

Parece-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas, resultantes do cruzamento de variáveis independentes com variáveis dependentes, devendo-se no entanto destacar o item *Inteligentes –Burros*, com um nível de significância (0,064) aproximado de 0,05, mantendo-se de modo similar a dispersão dos alunos de nacionalidade estrangeira.

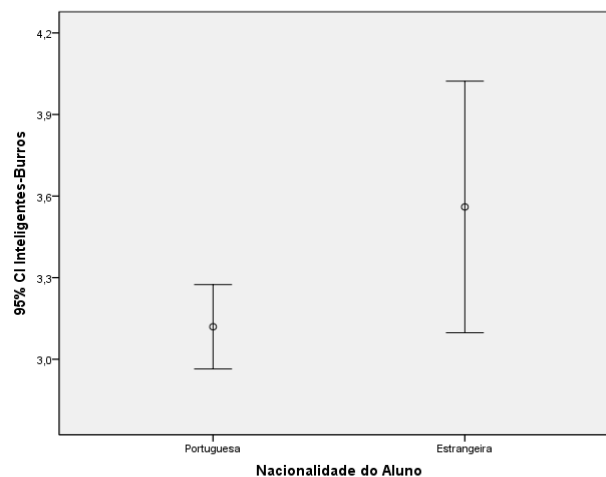


Gráfico 7- Escala Cognitiva “Inteligentes-Burros”

Sendo assim, no geral a hipótese 1 não se confirma.

### 2.2.3. *Análise descritiva das variáveis avaliadas pela escala comportamental*

Esta escala contempla dois pontos para cada item (dicotómica – 1 sim; 2 não), pelo que valores  $\leq 1$  apontam para uma disponibilidade para participar em situações ou atividades com membros do outro grupo, enquanto que valores  $\geq 1$  indicam resistência para participar em situações ou atividades com membros do outro grupo.

Face aos dados obtidos na tabela 7, que resultam da análise descritiva das variáveis (tratamento descritivo da hipótese 2) , no que concerne à disposição para participar em situações ou atividades com membros do outro grupo, verificou-se que ambos os grupos manifestaram resistência em interagirem.

Ainda assim, o grupo maioritário (alunos de nacionalidade portuguesa) mostrou-se menos disponível na maioria das situações propostas de interação com o grupo minoritário (alunos de nacionalidade estrangeira). Assim, no item *Contar um Segredo* (média – 1,42 Portuguesa; 1,32 Estrangeira ); *Convidar para Casa* (média – 1,14 Portuguesa; 1,04 Estrangeira ); *Escola com Todos* (média – 1,96 Portuguesa; 1,72 Estrangeira ); *Trabalhar em Grupos* (média – 1,11 Portuguesa; 1,08 Estrangeira ); *Sentado na Aula* (média – 1,17 Portuguesa; 1,08 Estrangeira ); *Ir numa Excursão* (média – 1,30 Portuguesa; 1,13 Estrangeira ). Apenas em dois itens o grupo minoritário (alunos de nacionalidade estrangeira) mostrou-se menos disponível em interagir com o grupo maioritário (alunos de nacionalidade): *Jogar no Recreio* (média – 1,04 Portuguesa; 1,12 Estrangeira ); *Cantina Sentado* (média – 1,10 Portuguesa; 1,10 Estrangeira ). Ainda assim, num quadro de pouco interesse para interagir ( $\leq 1$ ).

Tabela 7. Análise descritiva das variáveis avaliadas pela Escala Comportamental – “Nacionalidade”

		N	Média	Desvio Padrão
Contar um Segredo	Portuguesa	201	1,42	,495
	Estrangeira	25	1,32	,476
	Total	226	1,41	,493
Melhor Amigo	Portuguesa	201	1,05	,228
	Estrangeira	25	1,00	,000
	Total	226	1,05	,216
Ir ao aniversário	Portuguesa	201	1,07	,255
	Estrangeira	25	1,04	,200
	Total	226	1,07	,249
Convidar para Casa	Portuguesa	201	1,14	,352
	Estrangeira	25	1,04	,200
	Total	226	1,13	,340
Escola com Todos	Portuguesa	201	1,96	,207
	Estrangeira	25	1,72	,458
	Total	226	1,93	,257
Trabalhar em Grupos	Portuguesa	201	1,11	,313
	Estrangeira	25	1,08	,277
	Total	226	1,11	,309
Jogar no Recreio	Portuguesa	201	1,04	,196
	Estrangeira	25	1,12	,332

	Total	226	1,05	,216
Cantina Sentado	Portuguesa	201	1,10	,300
	Estrangeira	25	1,12	,332
Sentado na Aula	Total	226	1,10	,303
	Portuguesa	201	1,17	,376
	Estrangeira	25	1,08	,277
Ir numa Excursão	Total	226	1,16	,367
	Portuguesa	201	1,30	,461
	Estrangeira	24	1,13	,338
	Total	225	1,28	,452

#### ***2.2.4. Análise da variância a partir da escala comportamental***

Como se pode aferir a partir da observação da tabela 8, perante a análise da variância a partir da interação entre as variáveis, existem resultados que merecem atenção. Assim, o item *Escola com Todos* apresenta um nível de significância  $(0,00) \leq 0.05$ , o que aparentemente pressupõe um indicador de alguma resistência para a interação com o “outro”. Também nos itens *Jogar no Recreio* (0,079) e *Ir numa Excursão* (0,067) se verificam valores que se podem considerar próximos da significância estatística.

Percebe-se também que os alunos de nacionalidade portuguesa são ainda mais resistentes, verificando-se uma maior diversidade de posicionamento por parte dos alunos de nacionalidade estrangeira.

Tabela 8. Análise da variância a partir da interação entre as variáveis avaliadas pela Escala Comportamental – “Nacionalidade”.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Contar um Segredo	Between Groups	,235	1	,235	,967	,326
	Within Groups	54,495	224	,243		
	Total	54,730	225			
Melhor Amigo	Between Groups	,067	1	,067	1,435	,232
	Within Groups	10,398	224	,046		
	Total	10,465	225			
Ir ao aniversário	Between Groups	,020	1	,020	,313	,576
	Within Groups	13,985	224	,062		
	Total	14,004	225			
Convidar para Casa	Between Groups	,242	1	,242	2,101	,149
	Within Groups	25,776	224	,115		
	Total	26,018	225			
Escola com Todos	Between Groups	1,230	1	1,230	20,208	,000
	Within Groups	13,637	224	,061		
	Total	14,867	225			
Trabalhar em Grupos	Between Groups	,019	1	,019	,202	,654
	Within Groups	21,432	224	,096		
	Total	21,451	225			
Jogar no Recreio	Between Groups	,143	1	,143	3,104	,079
	Within Groups	10,322	224	,046		
	Total	10,465	225			
Cantina Sentado	Between Groups	,009	1	,009	,101	,751
	Within Groups	20,650	224	,092		
	Total	20,659	225			
Sentado na Aula	Between Groups	,177	1	,177	1,316	,253
	Within Groups	30,089	224	,134		
	Total	30,265	225			
Ir numa Excursão	Between Groups	,683	1	,683	3,376	,067
	Within Groups	45,113	223	,202		
	Total	45,796	224			

$p \leq 0,05$

Convém referir que os dados dos alunos de nacionalidade estrangeira apresentam mais uma vez um elevado grau de dispersão, em princípio devido às múltiplas nacionalidades - oito nacionalidades no 5º ano de escolaridade / nove nacionalidades no 6º ano de escolaridade.

Como forma de ilustrar esta realidade, apresenta-se o gráfico 8 (item *Escola com Todos*) da escala comportamental.

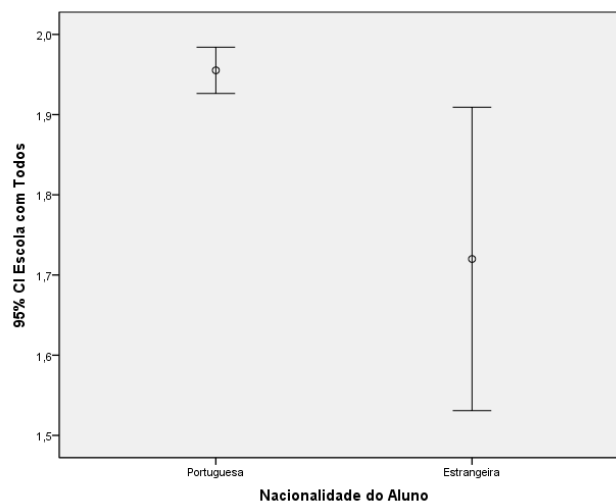


Gráfico 8- Escala Comportamental “Escola com Todos”

Assim, o item *Jogar no Recreio* apresenta um nível de significância (0,079), o que nos remete para uma realidade de alguma resistência ao nível da disponibilidade para interagir com o “outro” fora do contexto de sala de aula.

Como forma de ilustrar esta realidade, apresenta-se o gráfico 9 (item *Jogar no Recreio*) da escala comportamental.

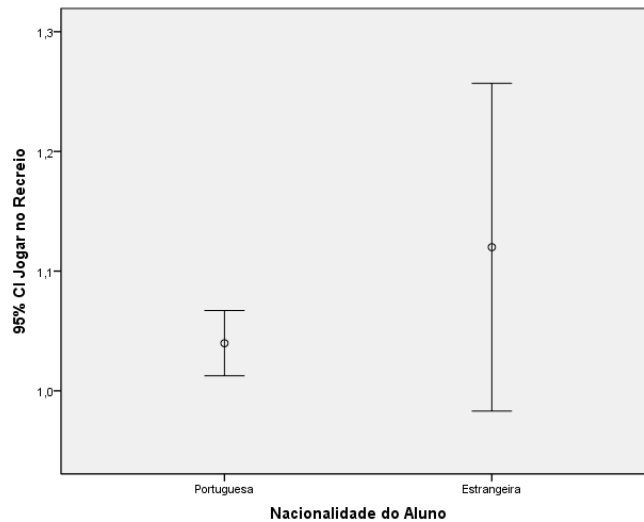


Gráfico 9- Escala Comportamental “Jogar no Recreio”

Quando continuamos a analisar a disposição das crianças de um grupo para participar em situações ou atividades com membros de outro grupo, verificamos que no item *Ir numa Excursão* se verifica um nível de significância (0,067), o que nos faz observar novamente uma resistência em interagir com o “outro” em contexto formal de aprendizagem.

Como forma de ilustrar esta realidade, apresenta-se o gráfico 10 (item *Ir numa Excursão*) da escala comportamental.

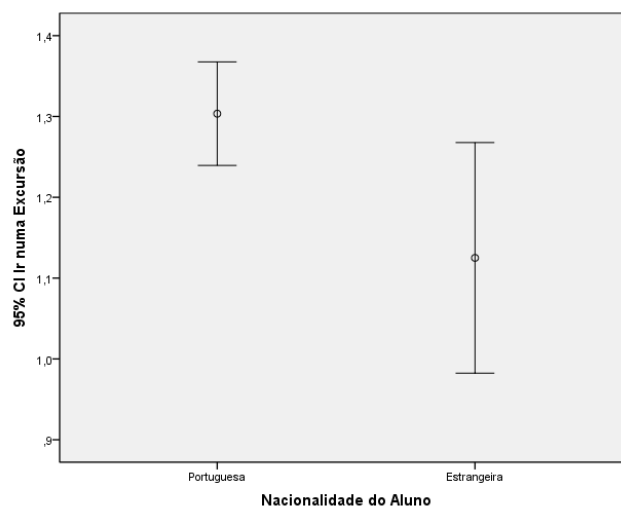


Gráfico 10- Escala Comportamental “Ir numa Excursão”



Perante o que foi referido anteriormente, a segunda subquestão de investigação que visava perceber como se manifestava a vivência da multi/interculturalidade, acaba por ser respondida, no que diz respeito à realidade concreta da amostra de alunos estudada.

## 2.3. Análise qualitativa

### 2.3.1. Análise de conteúdo do P.E.E. (2011-2014)

Quando passámos para a análise documental do Projeto Educativo de Escola (2011-2014) tentámos dar resposta à terceira subquestão de investigação - *Com todos estes dados quantitativos, que pode ser avançado no novo P.E.E. (2011-2014)?*

Importa sublinhar que no novo P.E.E. (2011-2014), a escola estudada tenha tido em consideração a sua realidade multi/intercultural, verificando-se um conjunto de medidas de aprofundamento dessa mesma realidade.

Após análise atenta, verificaram-se algumas alterações substanciais, no que diz respeito aos **temas** *globalização, multiculturalismo e atitude*, quando comparado este novo P.E.E. (2011-2014) com o anterior P.E.E. (2008-2011).

No que diz respeito à análise documental do Projeto Educativo de Escola (2011 -2014), verifica-se na grelha de categorização (cf. apêndice II), que no **tema** *globalização*, observam-se três **unidades de registo** repartidas nas **categorias** *escolas; parcerias; comunidade nacional/internacional*. Assim, na **categoria** *escolas* surge apenas uma **unidade de registo** “intercâmbio com escolas” (PEE 2011-2014, p.23); na **categoria** *parcerias*, realça-se a **unidade de registo** “estabelecer parcerias” (PEE 2011-2014, p.24); por fim, na **categoria** *comunidade nacional/internacional*, é destacada a **unidade de registo** “participação em concursos” ; “promover o desenvolvimento de um espaço” (PEE 2011-2014, p.27). É perceptível um decréscimo para metade das **unidades de registo** neste PEE (2011-2014), quando comparado com o anterior PEE (2008-2011).

Situação similar observa-se no **tema** *multiculturalismo*, com quatro **unidades de registo** (metade do anterior PEE) que se repartem nas **categorias** *educação multicultural e educação intercultural*. Assim, na **categoria** *educação multicultural* relevam-se as **unidades**

**de registo** “incremento da equipa” (PEE 2011-2014, p.18) ; “promover a multiculturalidade” (PEE 2011-2014, p.23).

Na **categoria** *educação intercultural*, são destacadas as **unidades de registo** “promoção de intercâmbios” (PEE 2011-2014, p.11) ; “dinamizar intercâmbios” (PEE 2011-2014, p.24).

Quando analisamos o **tema** *atitude*, as referências no P.E.E. (2011-2014) ultrapassam o dobro das **unidades de registo** do P.E.E. (2008-2011), repartidas entre as **categorias** *integração e inclusão*.

A **categoria** *integração* contempla diversas **subcategorias** (sete) que merecem ser evidenciadas, uma vez que refletem a preocupação inerente a este P.E.E. (2011-2014), no que diz respeito à integração e inclusão de todos os alunos, independentemente das nacionalidades. Assim, temos as **subcategorias** *formação; sentido de cidadania; sentido de responsabilidade; relação da escola com a comunidade; domínio da língua; acolhimento; interação*. Estas **subcategorias** são ilustradas pelas **unidades de registo** “incentivar a formação contínua” (PEE 2011-2014, p.2); “desenvolver a sua identidade” (PEE 2011-2014, p.10); “um ambiente onde se possa... expressar com toda a realidade” (PEE 2011-2014, p.10 ); “à escola cabe o papel de orientar” (PEE 2011-2014, p.17); “português como língua não materna ” (PEE 2011-2014, p.18); “aplicar o programa de acolhimento” (PEE 2011-2014, p.19 ); “espaço de convívio” (PEE 2011-2014, p.25 ).

A **categoria** *inclusão* contempla quatro **subcategorias** que aparecem no seguimento da **categoria** *integração*, com a mesma preocupação de operacionalização de diversas ações, tendo em vista uma consistente integração e inclusão de todos os alunos, independentemente das nacionalidades. Assim, temos as **subcategorias** *valores; respeito pelo outro; relação da escola com a comunidade; estatuto do aluno*. Estas **subcategorias** são ilustradas pelas **unidades de registo** “formar uma consciência” (PEE 2011-2014, p.2); “comunidade que ofereça um enquadramento positivo” (PEE 2011-2014, p.10); “escola aberta à comunidade” (PEE 2011-2014, p.16 ); “interiorização dos direitos e deveres” (PEE 2011-2014, p.21).

Na tabela 9 apresenta-se uma síntese da análise de conteúdo do P.E.E. (2011-2014), tendo em conta a relação dos temas com as unidades de registo, referidas imediatamente antes.

Tabela 9. Análise de conteúdo - P.E.E. (2011-2014)

<b>Temas</b>	<b>Unidades de registo</b>
Globalização	3
Multiculturalismo	4
Atitude	11

Assim, no P.E.E. (2011-2014) verifica-se um decréscimo nas unidades de contexto referentes aos temas *globalização* e *multiculturalismo*, quando se compara com o P.E.E. (2008-2011).

O **tema** *globalização* é contemplado em três unidades de contexto, enquanto que o **tema** *multiculturalismo* é referido em quatro unidades de contexto.

Mesmo diminuindo as unidades de contexto, a operacionalização de muitas das propostas parecem-nos bem mais plausíveis, pois abarcam um número de ações que claramente levam em linha de conta a realidade da escola que conta com um elevado número de alunos de múltiplas nacionalidades.

Importa aqui sublinhar novamente que o **tema** *atitude*, que passa a contar com onze **unidades de registo**, que recaem nas **categorias** *integração* e *inclusão*. O âmbito de atuação visa uma maior consistência, quando comparado com a realidade do anterior P.E.E. (2008-2011).

Neste P.E.E percebe-se a preocupação crescente com as atitudes e comportamentos dos alunos na relação com os pares, com múltiplas iniciativas e atividades que promovam o acolhimento, integração, inclusão de todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade.

## **2.4. Síntese relevante**

Ao observarmos atentamente os dois Projetos Educativos de Escola (2008-2011) (2011-2014), percebe-se que existe em ambos uma preocupação permanente para com o multiculturalismo crescente que deriva da globalização, e que de forma direta influencia as atitudes e comportamentos dos alunos que frequentam a escola em estudo.

Ao nível da conceptualização parecem similares, diferenciando-se isso sim no modo como se operacionalizam as propostas que visam uma educação multi/intercultural, conforme foi ilustrado na apresentação e análise dos resultados.

Interessa destacar que ao analisarmos os dados resultantes da aplicação dos instrumentos de carácter quantitativo, percebeu-se que algo ainda existia para fazer, podendo ser pensado e operacionalizado no mais recente P.E.E. (2011-2014).

Assim, quando se observam atentamente os dados, ao nos darmos conta da não confirmação da hipótese 1, podemos ser levados a acreditar que a integração é algo perfeitamente assumido nesta escola.

Aparentemente o ambiente sociocultural das crianças de ambos os grupos não teve um papel preponderante na formação das atitudes interpares de cariz discriminatório, não se confirmando o que defende Aboud (1988), que realça o facto da origem da criança influenciar o grau de preconceito. Também segundo o mesmo autor, a diversidade étnica na escola pode influenciar o preconceito, aumentando quando existe uma grande diferença entre os grupos, enquanto numa situação de equilíbrio havia uma redução. Ora, neste estudo verifica-se precisamente o contrário, uma vez que a diferença entre o número de sujeitos dos dois grupos é muito acentuada.

Faz todo o sentido referir a posição de Vaughan (1987), uma vez que este autor defende que, se as pessoas significativas que rodeiam uma criança forem preconceituosas, vai fazer com que se mantenha o preconceito, embora se desenvolvam as capacidades cognitivas. Sendo assim, importa referir Monteiro (1996) que nos lembra que a consciência de si não é independente da consciência de outros.

Também a posição de Tajfel (1982) , no âmbito da sua teoria, realça que nas situações em que as relações de poder entre grupos são percebidas como instáveis, as crianças de ambos os grupos manifestam um claro etnocentrismo. Não nos parece que isso se tenha verificado.

Genericamente podemos tentar aferir que a escola estudada tem uma preocupação premente para com o ambiente e as pessoas que rodeiam os alunos, independentemente das suas nacionalidades.

Mas, a questão assume outros contornos quando atentamos aos resultados que resultaram da análise das atitudes e comportamentos da amostra de alunos estudada, Nesse momento percebemos que existem arestas para limar.

A questão do estatuto social apresenta-se de forma premente, pois sendo esta uma escola com uma realidade “multicultural” acentuada, verificam-se dificuldades reais de adaptação de alguns alunos.

Essas dificuldades são transpostas de um contexto alargado (macrossistema) para um contexto bem mais específico (microssistema), com crianças que provêm de grupos minoritários de diversas nacionalidades.

Sendo assim, no geral quando se observam os dados, percebe-se que está latente uma resistência no que diz respeito à disponibilidade dos alunos para interagirem com colegas de outras nacionalidades, quer sejam do grupo maioritário (nacionalidade portuguesa), quer sejam do grupo minoritário (nacionalidade estrangeira). A hipótese 2 - *As atitudes interpares (elemento comportamental – disposição para participar em situações de interação) do grupo maioritário (nacionalidade portuguesa) são mais negativas relativamente ao grupo minoritário (nacionalidade estrangeira), do que destes em relação aos anteriores* - acaba por não se verificar.

Contrariando um pouco as investigações de Aboud (1988) que o levaram a afirmar, que as preferências de interação vão na direção do grupo cujo status social é mais elevado. Isto vem refletir uma falta de convivência cultural que existe entre as diferentes classes e a escola, conduzindo muitas vezes a um subaproveitamento do potencial das crianças.

Este processo leva a que se construa um conjunto de interpretações e raciocínios parciais, de categorizações pejorativas, o que provoca a existência de uma descontinuidade entre modelos culturais e educativos.

Para que haja uma verdadeira mudança, é necessário que tal como afirma Tajfel (1982), deixe de existir uma estruturação do meio ambiente em termos de grupos sociais nitidamente distintos e impenetráveis que contribui para uma percepção do grupo a que se pertence (ou julga pertencer) como claramente diferente de outros “outgroups”.

Vem a propósito a posição de Meirinhos (2009), que nos sublinha a importância de considerarmos uma escola inclusiva com um currículo próprio, flexível e adaptável às características, interesses e necessidades dos alunos. Segundo a mesma autora, estamos a aumentar as exigências colocadas à escola, aos professores e à comunidade educativa. É importante que se adote uma atitude proativa, visando a interação, partilha e participação daqueles que trabalham com tantos alunos de múltiplas nacionalidades.

Como lembra Leite (2000, p.2) “Projeto não é apenas intenção, é também ação, ação essa que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro”. Pensamos que tal como defendem Paim & Frigério (1997), quando a escola tem um projeto pedagógico que não atende às diferenças individuais, gera um desprazer, indisciplina, agressividade, marginalização e o fracasso.

## CONCLUSÃO

Quando se partiu para este trabalho, pretendeu-se atingir um objetivo geral que visava apontar medidas de aprofundamento da educação multi/intercultural.

Para a realização deste estudo, optámos por uma metodologia que combinou a análise qualitativa e quantitativa. Numa primeira fase procedemos à recolha de dados através do recurso a instrumentos de carácter qualitativo (análise documental) e de carácter quantitativo (questionário / escalas).

Importa relembrar que o P.E.E. da escola estudada que terminou no ano letivo 2010/2011, subordinava-se ao tema “Identidade e Globalização”, pelo que importava identificar a conceptualização e operacionalização do mesmo, acabando por se consubstanciar-se num primeiro objetivo específico.

Se durante séculos Portugal foi ao encontro do mundo, atualmente é o próprio território português que se assume como lugar de encontro do mundo; as comunidades de emigrantes / estrangeiros que se encontram no nosso país, com as quais convivemos e que convivem diariamente entre si são a prova disso.

A vivência da multiculturalidade requer o desenvolvimento de competências individuais e sociais que exigem da escola planeamento, intervenção e avaliação sistemática de metodologias e processos. Ao nível da operacionalização do P.E.E. (2008-2011) foram verificadas algumas lacunas no que diz respeito à promoção de ações concretas que potenciassessem atitudes e comportamentos relacionados com a integração e inclusão de todos os alunos, tendo em conta a multiplicidade de nacionalidades dos alunos.

A utilização de instrumentos de carácter quantitativo, permitiu-nos uma recolha de dados que após análise atenta, esclareceu algumas dúvidas que se foram criando nos últimos anos ao nível da integração dos alunos estrangeiros.

Dessa forma foi contemplado o segundo objetivo específico, que visava a análise das atitudes e comportamentos dos alunos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade, de modo a conhecer como se manifestava a multi/interculturalidade.

Assim, a fraca disponibilidade para a interação, quer dos portugueses com os estrangeiros, quer destes últimos com os portugueses acabou por ser observável de forma bem objetiva.

Importa salientar que isto se verificou em vários contextos, destacando-se no entanto os ambientes exteriores à sala de aula (cf. 1.7.), realidade essa que foi clarificada através dos instrumentos que foram utilizados, com resultados preocupantes.

Parece antes de mais, que as atitudes interpares das crianças refletem a estrutura social em que estão inseridas e porque não, os modelos influenciados pela cultura dominante, que não permitem ainda um estar à vontade e com gosto na escola, nomeadamente ter uma boa relação com o grupo de pares, com os professores, no fundo com a escola no seu todo como fundamental para o processo de integração.

No seguimento dessa constatação, aquando da elaboração do novo P.E.E. (2011-2014), levou-se em linha de conta o trabalho de carácter quantitativo que realizámos e que foi descrito anteriormente, tendo sido apresentados os resultados mais relevantes à direção da escola e à equipa que foi constituída para a elaboração do mesmo.

O novo P.E.E denomina-se “O Poder da Palavra”, abordando-se a educação como uma realidade complexa com múltiplas implicações ao nível pessoal, social e global. Por isso, educar para um futuro próximo tem subjacentes valores de participação, solidariedade e responsabilidade. À escola cabe o papel de orientar, preparar e facilitar a plena integração na sociedade e no mundo.

O terceiro objetivo específico recaía sobre a indicação de medidas de aprofundamento da multi/interculturalidade no novo P.E.E. (2011-2014).



Neste triénio, a escola deverá proporcionar a consolidação, o aprofundamento e o domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, científica, artística e técnica.

Um dos aspectos que foi sendo verificado ao longo do estudo prende-se com as dificuldades dos alunos de nacionalidade estrangeira no domínio da língua portuguesa. Assim, embora já existisse uma equipa que dava atenção ao apoio a alunos vindos de outros países, o próximo projeto educativo assenta no incremento da língua portuguesa, tendo-se decidido designá-lo – “Um novo triénio - O Poder da Palavra”.

Desta forma, atenuam-se as dificuldades que abrangem a falta de vocabulário, pronúncia incorreta, compreensão e interpretação deficitárias. A juntar a isto, muitas das crianças provenientes de outras nacionalidades estão numa situação em que utilizam outra língua na comunicação diária, encontrando-se num contexto de bilinguismo.

O domínio da língua portuguesa, enquanto ferramenta transversal, assume assim um papel fulcral nas dinâmicas que se pretendem implementar no próximo triénio. Várias outras ações deverão ser incrementadas, visando essencialmente a integração e inclusão de todos os alunos, tendo em conta a diversidade de nacionalidades.

Compreende-se dessa forma a importância do projeto “Equipa Multidisciplinar e Equipa Multilíngue”, uma vez que vai de encontro a um real esforço de integração dos alunos de nacionalidade estrangeira, que conduz a uma melhoria nas atitudes interpares.

Também a realização de atividades conducentes à interiorização dos direitos e deveres dos alunos deverão ser incrementadas, tal como a criação de um espaço de convívio para os alunos. Um trabalho sistemático deverá ser levado a efeito ao nível da motivação das crianças para com a participação ativa nas diversas atividades da escola. A escola deve oferecer condições que permitam a todos um trabalho abrangente e profundo em contextos educativos multi/interculturais.

Convém aqui lembrar as várias unidades de registo subordinadas ao tema *atitude*, aquando da análise documental do P.E.E. (2011-2014), que claramente acentuou a

necessidade de uma mudança nas práticas que visem a inclusão e integração de todos os alunos.

Configura-se-nos como adequado e pertinente, na sequência do nosso estudo, recomendar o desenvolvimento de ações por parte da escola que apelem à participação dos pais nas várias etapas da formação dos seus filhos. Mas para que isso aconteça, a escola tem de continuar a ir ao encontro dos pais, pois só assim se conseguirá uma abordagem mais correta dos aspectos culturais dos grupos de diferentes nacionalidades, fazendo-lhes sentir que não são marginalizados.

Com este tipo de trabalho, certamente que as crianças desses grupos abandonarão uma certa atitude de passividade, uma falta de participação por iniciativa própria e alguma insegurança em interagir com todos os outros colegas independentemente das suas nacionalidades; que grande desafio a qualquer projeto educativo de escola.

Por aqui se vê que é necessário que se continuem estes estudos, para que no futuro imediato, a educação multi/intercultural tenha realmente em conta as categorias étnico-culturais das minorias (nacionalidades) que existem na nossa escola, de forma a eliminar todo um conjunto de lacunas culturais existentes em contexto educativo.

Como é óbvio, para que isto aconteça, deve-se apelar à participação de todos os agentes educativos para que contribuam de uma forma ativa para que isso se verifique. Na escola em estudo, uma das ações recaiu sobre a criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue. Assim, mais do que um trabalho concluído e encerrado nestas páginas, o nosso estudo pretende-se como uma narrativa aberta e de promoção para novos estudos. Pensamos que encerra em si potencialidades a serem aprofundadas no futuro

Um questão interessante para um próximo trabalho, seria por exemplo, alargar o mesmo estudo a todas as escolas envolventes do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a poder-se atuar mais precocemente numa perspetiva multi/intercultural.

No final desta investigação não podemos de forma alguma deixar de referir algumas das suas limitações.

Tratando-se de um estudo de caso, as conclusões que apresentámos são somente aplicáveis a este contexto.

Para além disto, os dados obtidos jamais poderão ser objeto de generalização, pelo que os resultados assumem um valor circunscrito a esta realidade específica.

Esperamos que as estratégias e sugestões que apresentámos acabem por representar um pequeno contributo para que produzam resultados efetivos na melhoria das atitudes interpares dos alunos de nacionalidade portuguesa/nacionalidade estrangeira, num processo de integração enriquecida pela grande diversidade cultural.

## FONTES CONSULTADAS

### Bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (1994). *A Quoi Sert L'École Aujourd'hui en Europe?* Rennes: Scola/Institut National de Recherche Pédagogique.

About, F. (1988). *Children and prejudice*. London: Blackwell Publishers.

About, F.E. & Doyle, A. B. (1995). The Development of In-Group Pride In Black Canadians. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (3), 243-254.

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Antunes, M.C. (2009). Interculturalidade e intervenção comunitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación de Educação*, 17 (1,2), 39-47.

Bahia, S. (2009). *Horizontes s(em) espaços inclusivos*. Comunicação apresentada no Seminário “Caminhos para a Inclusão”. Câmara Municipal de Cascais. Cascais.

Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto, 1993.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In: Canário, R. (Org.). *Inovação e projecto educativo da escola*. 17-55.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: Barroso, J. (Org.). *O estudo da escola*. 167-189.

Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brito, C. (2008). *Escola e imigração: integração de crianças do leste europeu na escola do 1º ciclo*. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, orientada por Doutora Diana De Vallescar Palanca, para a obtenção do grau de mestre. Braga.

Buezas, C. T. (1995). La Educación intercultural en una sociedad pluriétnica. In *Volver a Pensar la Educación*, vol.1, 254-267.

Bogdan, R. & BiKlen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Campos, L. (2007). *Introdução à globalização*. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça.

Candau, V.M. .(2002). Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. *Educação & Sociedade*, XIII (79).

Candau, V.M. .(2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, XIII (37).

Canen A. & Canen A.G. (2005). Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem fronteiras*, 5 (2), 40-49.

Cardoso, S.. (2007). *O dualismo cultural: os lusos-caboverdianos entre a escola a família e a comunidade (estudo de caso)*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, orientada por José Augusto Brito Pacheco, para a obtenção do grau de doutor. Braga.

Carneiro, R. (1996) "A evolução da economia e do emprego. Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do séc. XXI", *Actas do Curso de Verão 1995 "A Educação do Futuro - O Futuro da Educação"*, Colecção Perspectivas Actuais / Educação, Edições Asa.

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI*. 2ª ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Casa-Nova, M. (2001). (I)Migración, diversidades y desigualdades en el sistema educativo portugués: balance y perspectivas. *Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 13 (47), 181-216.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de Todos e para Todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* 117-149. Porto: Porto Editora.

Clanet, C. (1993). *L'Introduction aux Approches Interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses du Mirail.

Conselho Nacional de Educação (2000) *Educação Intercultural e Cidadania Europeia*, Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O Conceito de educação intercultural – interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação*, IV (2,3), 33-44.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação intercultural – Relatório Final*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: Um Contributo para a sua (Des)construção. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 85, 1319-1340.

Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85-114.

Costa, L. D. (1997). *Culturas e escola - a sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Costa L. & Vala, J. (2010). Atitudes dos jovens face à diferença e diversidade: uma análise transnacional. *Análise Social*, XLV (195), 255-275.

Díaz-Aguado, M.J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa em contextos etnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.

Essomba, M.À. (2006). *Liderar escolas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Editorial Graó.

Esteves, M.C. (1991) - *Portugal, país de imigração*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Ferreira, F. (2000, Julho). *Interethnic Prejudice in School Children*. Poster apresentado no XXVII International Congress of Psychology, Estocolmo.

Ferreira, F. (2001). *A europa da união e da diversidade: propostas educativas para uma cidadania multicultural*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada por Stephen R. Stoer, para a obtenção do grau de mestre. Porto.

Figueiredo, I. (1999) *Educar para a Cidadania*, Colecção Em Foco, Edições Asa.

Gaspar, M. E. (2009). *Práticas inclusivas em contexto multicultural: opiniões dos professores numa escola do 1º ciclo*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientada por Cristina Maria Coimbra Vieira, para a obtenção do grau de mestre. Coimbra.

Held, D. (1999), *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.

Henriques, A. (2007). *O professor do 1º ciclo e a educação intercultural (flexibilidade curricular e especificidade da organização educativa) – estudo de caso*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, orientada por José António Oliveira, para a obtenção do grau de mestre. Porto.

Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada por Luísa Cortesão, para a obtenção do grau de doutor. Porto.

Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, 137-144.

Lima, M. (1993). *Atitudes em Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lobrot, M. (1992). *Para Que Serve a Escola?* Lisboa: Terramar.

Machado, F. L., (1999) - Imigrantes e Estrutura Social, *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 29, 51-76.

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições.

Matos, M. (2008). *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública de Manaus*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada por Nalú Farenzena, para a obtenção do doutor. Porto Alegre.

Meirinhos, M. (2009). *–Retrato de uma escola multicultural: um estudo de caso*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, orientada por Margarida César e Conceição Courela, para a obtenção do grau de mestre. Lisboa.

Monteiro, M. B. & Castro, P. (1996). *Cada Cabeça sua Sentença: Ideias dos Pais sobre Educação e Desenvolvimento das Crianças*. Lisboa: Celta.

Nascimento, H. & Beltrão L. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Neto, L. & Neto, F. (1997). Estereótipos Sexuais em Adolescentes. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I (1), 111-127.



- Paim, E. & Frigério, N. (1997). *O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola*. Nova Venécia: Univen Faculdades Integradas.
- Patrício, M. (1992). A Cultura e a Escola numa Perspectiva Europeia. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(1), 1-12.
- Pereira, A. (2002). *Spss Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo
- Pereira, C. & Vala, J. (2010). Do preconceito à discriminação Justificada. *In-Mind Português*, 1 (2), 1-13.
- Pereira, M. (2010). *–Formação cívica e interculturalidade: um estudo de investigação/acção*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientada por Isabel Maria Pimenta Freire, para a obtenção do grau de mestre. Lisboa.
- Pires, Pedro & González ( 2006). Construção da Educação Intercultural na Construção de uma Sociedade Pluralista e Democrática numa Perspectiva Comparada – Portugal e Espanha.
- Resende, J. & Vieira, M. (n/d). *As cores da escolar: concepções de justice nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa*. IV Congresso Português de Sociologia.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva-reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rotheram, M. & Phinney, J. (1987). *Children`s Ethnic Socialization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Stainback, W. S. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Santomé, J. T. (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições, Lda.
- Santos, A. & Silveira, T. & Pereira, D. & Mineiro, J. & Dinis, L. & Bessa, A. (2009). *Escolas de futuro – 130 boas práticas de escolas portuguesas para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2010). *Efeitos da prática de uma modalidade desportiva na promoção da interculturalidade*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, orientada por Sara Bahia, para a obtenção do grau de mestre. Lisboa.

Stoer, S. & Cortesão, L. (1994) "Educação inter/multicultural crítica e o processo de transnacionalização: uma perspectiva a partir da semiperiferia", *Actas das sessões temáticas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais "Dinâmicas Multiculturais, Novas Faces, Outros Olhares"*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 103, 93-30.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Vaughan, G.M. (1987). A Social Psychological Model of Ethnic Identity Development. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), *Children`s Ethnic Socialization* (pp.73-91). Beverly Hills: Sage Publications.

Wieviorka, M. (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições

Zeichner, K. (1994). *Formar os Futuros Professores para a Diversidade Cultural. A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educação: Lisboa.

## Legislativas

*Lei n.º 46/86*, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE, alterada pela *Lei n.º 115/97*, de 19 de Setembro].

*Decreto-Lei n.º 43/89* de 3 de Fevereiro

*Despacho n.º 8/SERE/89* de 8 de Fevereiro

*Decreto-Lei n.º 172/91* de 10 de Maio

*Decreto-Lei n.º 115-A/98* de 4 de Maio

*Decreto-Lei n.º 3/2008* de 7 de Janeiro

*Decreto-Lei n.º 75/2008* de 22 de Abril

## **APÊNDICES**

**Análise de Conteúdo do Projeto Educativo de Escola (2008-2011)**

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
Globalização	Escola e cidadania global	Educação do cidadão do mundo	“escola cabe o papel” “na sociedade e no mundo”	“À escola cabe o papel de orientar, preparar e facilitar o correto desenvolvimento dos educandos para o desempenho consciente dos seus papéis na sociedade e no mundo.”	p.17
	Comunidade educativa	Utilização da língua portuguesa	“língua portuguesa como meio aglutinador”	“Utilizar a língua portuguesa como meio aglutinador de várias nacionalidades que fazem parte da nossa comunidade educativa.”	p.18
	Comunidade lusófona e outras	Intercâmbio	“estabelecer intercâmbio”	“Estabelecer intercâmbio com as comunidades lusófonas e outras comunidades europeias.”	p.21
		Espaços de encontro	“promover o desenvolvimento de um espaço”	“Promover o desenvolvimento de um espaço com os países de língua oficial portuguesa e outras comunidades europeias.”	p.21
	Conhecimento do mundo	Mundo exterior	“levar os alunos a conhecer”	“Levar os alunos a conhecer as novas realidades do mundo envolvente.”	p.24

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
Multiculturalismo	Educação Multicultural	Contato/conhecimento de culturas	“desenvolver estratégias”  “cultivar o gosto “  “promover ações tendo em vista o conhecimento”	“Desenvolver estratégias que possibilitem o contato com outras culturas.”  “Cultivar o gosto pelo conhecimento de novas culturas.”  “Promover ações tendo em vista o conhecimento de outras realidades culturais.”	p.6  p.20  p.23
		Espaços multiculturais	“promover o desenvolvimento”	“Promover o desenvolvimento de um espaço multicultural.”	p.24
	Educação Intercultural	Intercâmbio cultural	“promover o intercâmbio cultural”  “disponibilizar recursos”  “promover debates”	“Promover o intercâmbio cultural entre países lusófonos e europeus.”  “Disponibilizar recursos materiais e humanos que permitam o intercâmbio cultural.”  “Promover debates interculturais.”	p.20  p.21  p.23
		Línguas estrangeiras	“fomentar trabalhos de pesquisa em línguas estrangeiras”	“Fomentar trabalhos de pesquisa em línguas estrangeiras e promover formas de interação e comunicação em diferentes línguas.”	p.20

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
Atitude	Integração	Estratégias	“desenvolver estratégias”	“Desenvolver estratégias de integração dos alunos.”	p.6
		Entreajuda e criatividade	“investir na sensibilização da comunidade educativa”	“Investir na sensibilização da comunidade educativa, através de atividades capazes de promover/desenvolver a dimensão humana da escola e do trabalho de entreajuda e criatividade .”	p.22
		Cidadania	“desenvolver nos alunos os valores”	“Desenvolver nos alunos os valores de cidadania no contexto global.”	p.23
		Cooperação	“estimular a capacidade de iniciativa”	“Estimular a capacidade de iniciativa, espírito de autonomia e cooperação dos alunos.”	p.6

**Análise de Conteúdo do Projeto Educativo de Escola (2011-14)**

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
Globalização	Escolas	Intercâmbio	“intercâmbio com escolas”	“Intercâmbio com escolas nacionais e estrangeiras.”	p.23
	Parcerias	Emigração	“estabelecer parcerias”	“Estabelecer parcerias com ONG’s ou associações locais ligadas à emigração.”	p.24
	Comunidade nacional/internacional	Iniciativas	“participação em concursos”	“Participação em concursos regionais, nacionais e internacionais.”	p.27



<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
Multiculturalismo	Educação Multicultural	Estratégias	“incremento da equipa”	“Incremento da equipa multilingue /multidisciplinar.”	p.18
		Diversidade cultural	“promover a multiculturalidade”	“Promover a multiculturalidade e a interculturalidade.”	p.23
	Educação Intercultural	Intercâmbio	“promoção de intercâmbios”	“Promoção de intercâmbios culturais e desportivos.”	p.11
			“dinamizar intercâmbios”	“Dinamizar intercâmbios com escolas/entidades nacionais/estrangeiras, no âmbito de vários projetos ( <i>Eco-escola, desporto escolar, ciências e tecnologias, línguas e culturas estrangeiras e artes</i> ).”	p.24

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
Atitude	Integração	Formação	“incentivar a formação contínua”	“Incentivar a formação contínua de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.”	p.2
		Sentido de cidadania	“desenvolver a sua identidade”	“Desenvolver a sua identidade cultural e o seu sentido de cidadania.”	p.10
		Sentido de responsabilidade	“um ambiente onde se possa ...expressar com toda a realidade”	“Um ambiente onde se possa relacionar e expressar com toda a liberdade e, ao mesmo tempo, com toda a responsabilidade.”	p.10
		Relação da escola com a comunidade	“à escola cabe o papel de orientar”	“À escola cabe o papel de orientar, preparar e facilitar a plena integração na sociedade.”	p.17
		Domínio da língua	“português como língua não materna”	“Integração de alunos que têm o português como língua não materna.”	p.18
		Acolhimento			p.19
		Interação			p.25
			“aplicar o programa de acolhimento”	“Reformular e aplicar o programa de acolhimento e integração dos alunos estrangeiros.”	
			“espaço de convívio”	“Espaço de convívio para alunos.”	

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de enumeração</b>
Atitude	Inclusão	Valores	“formar uma consciência”	“Formar uma consciência crítica e aprender a respeitar os outros.”	p.2
		Respeito pelo outro	“comunidade que ofereça um enquadramento positivo”	“Pretende-se construir uma comunidade que ofereça um enquadramento positivo e personalizante, onde o aluno se veja reconhecido.”	p.10
		Relação da escola com a comunidade	“escola aberta à comunidade”	“Escola aberta à comunidade, concebida como mediadora entre o sistema de ensino e a sociedade, assumindo uma atitude dialogante e interventiva.”	p.16
		Estatuto do aluno	“interiorização dos direitos e deveres”	“Realizar atividades conducentes à interiorização dos direitos e deveres consignados no estatuto do aluno.”	p.21

### Apêndice III

#### *Questionário de Caracterização da Amostra*

- NOME: \_\_\_\_\_
- IDADE: \_\_\_\_\_
- ANO DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_
- NATURALIDADE: \_\_\_\_\_
- NATURALIDADE DO PAI: \_\_\_\_\_
- NATURALIDADE DA MÃE \_\_\_\_\_
- PROFISSÃO DO PAI \_\_\_\_\_
- PROFISSÃO DA MÃE \_\_\_\_\_

*Escala – Cognitiva*

OS MENINOS PORTUGUESES

ALEGRES :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: TRISTES

RICOS :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: POBRES

SUJOS :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: LIMPOS

TRABALHADORES :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: PREGUIÇOSOS

BRIGÕES :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: CALMOS

INTELIGENTES :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: BURROS

BONITOS :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: FEIOS

VALENTES :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: COBARDES

SIMPLES :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: VAIDOSOS

EGOÍSTAS :\_ :\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_:\_\_: GENEROSOS

*Escala – Cognitiva*

OS MENINOS ESTRANGEIROS

ALEGRES :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: TRISTES

RICOS :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: POBRES

SUJOS :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: LIMPOS

TRABALHADORES :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: PREGUIÇOSOS

BRIGÕES :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: CALMOS

INTELIGENTES :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: BURROS

BONITOS :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: FEIOS

VALENTES :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: COBARDES

SIMPLES :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: VAIDOSOS

EGOÍSTAS :\_ :\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_:\_\_::\_\_: GENEROSOS

Apêndice V

*Escala – Comportamental*

1) Gostarias de contar um segredo teu a um menino estrangeiro?	Sim	Não
2) Gostarias de ter um menino estrangeiro como um dos teus melhores amigos?	Sim	Não
3) Gostarias de ir ao aniversário de um menino estrangeiro?	Sim	Não
4) Gostarias de convidar um menino estrangeiro para tua casa?	Sim	Não
5) Preferias estar numa escola onde todos os alunos fossem estrangeiros?	Sim	Não
6) Gostas de trabalhar em grupos onde estão meninos estrangeiros?	Sim	Não
7) Gostas de jogar no recreio com meninos estrangeiros?	Sim	Não
8) Na cantina gostas de ficar sentado ao pé de um menino estrangeiro?	Sim	Não
9) Gostas de te sentar na aula ao lado de meninos estrangeiros?	Sim	Não
10) Gostarias de ir numa excursão com meninos estrangeiros?	Sim	Não

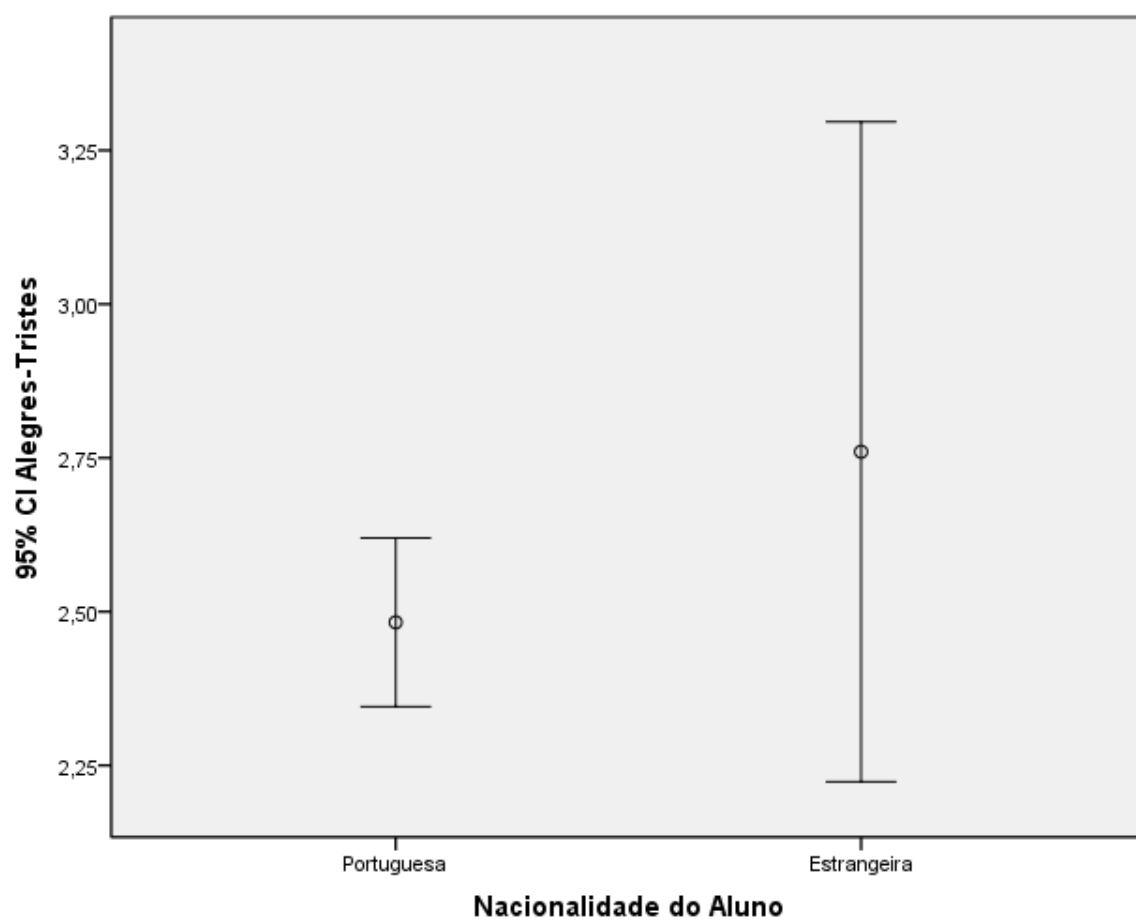
*Escala – Comportamental*

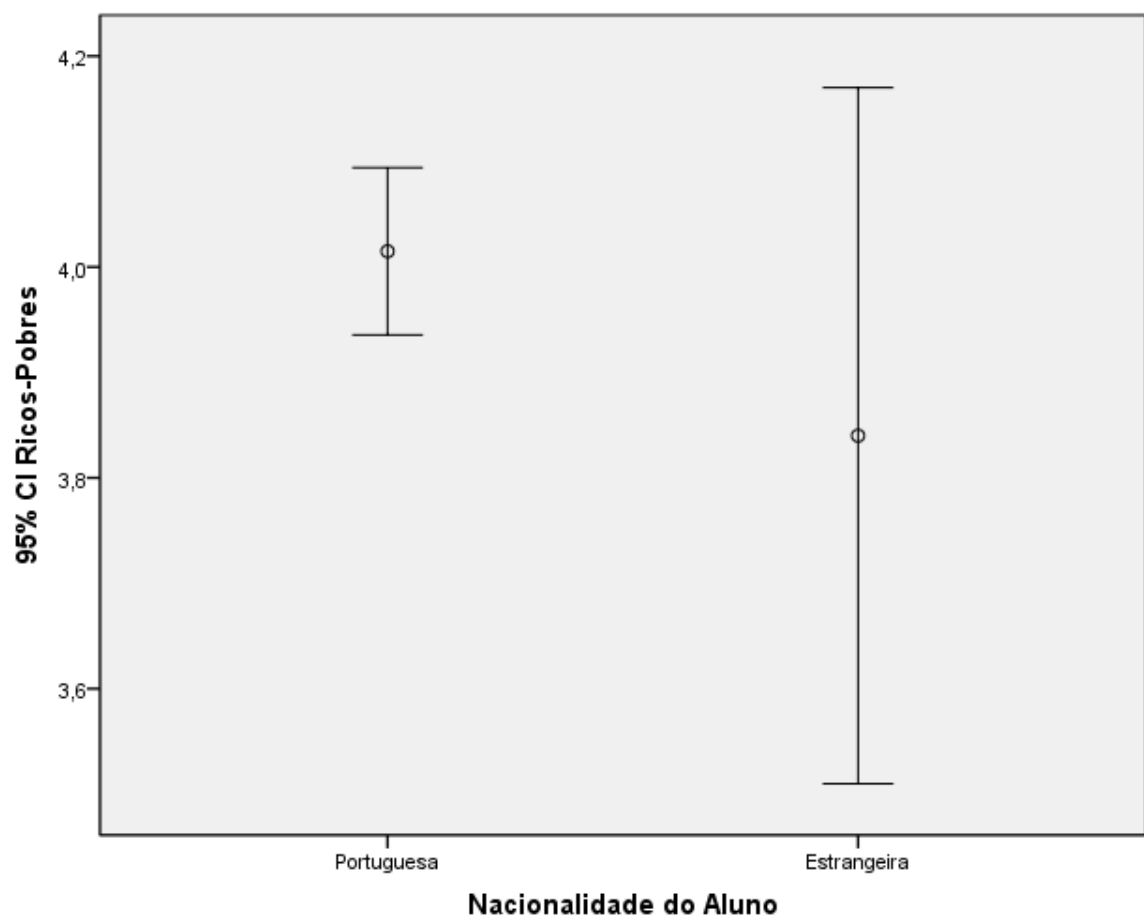
1) Gostarias de contar um segredo teu a um menino português?	Sim      Não
2) Gostarias de ter um menino português como um dos teus melhores amigos?	Sim      Não
3) Gostarias de ir ao aniversário de um menino português?	Sim      Não
4) Gostarias de convidar um menino português para tua casa?	Sim      Não
5) Preferias estar numa escola onde todos os alunos fossem portugueses?	Sim      Não
6) Gostas de trabalhar em grupos onde estão meninos portugueses?	Sim      Não
7) Gostas de jogar no recreio com meninos portugueses?	Sim      Não
8) Na cantina gostas de ficar sentado ao pé de um menino português?	Sim      Não
9) Gostas de te sentar na aula ao lado de meninos portugueses?	Sim      Não
10) Gostarias de ir numa excursão com meninos portugueses?	Sim      Não

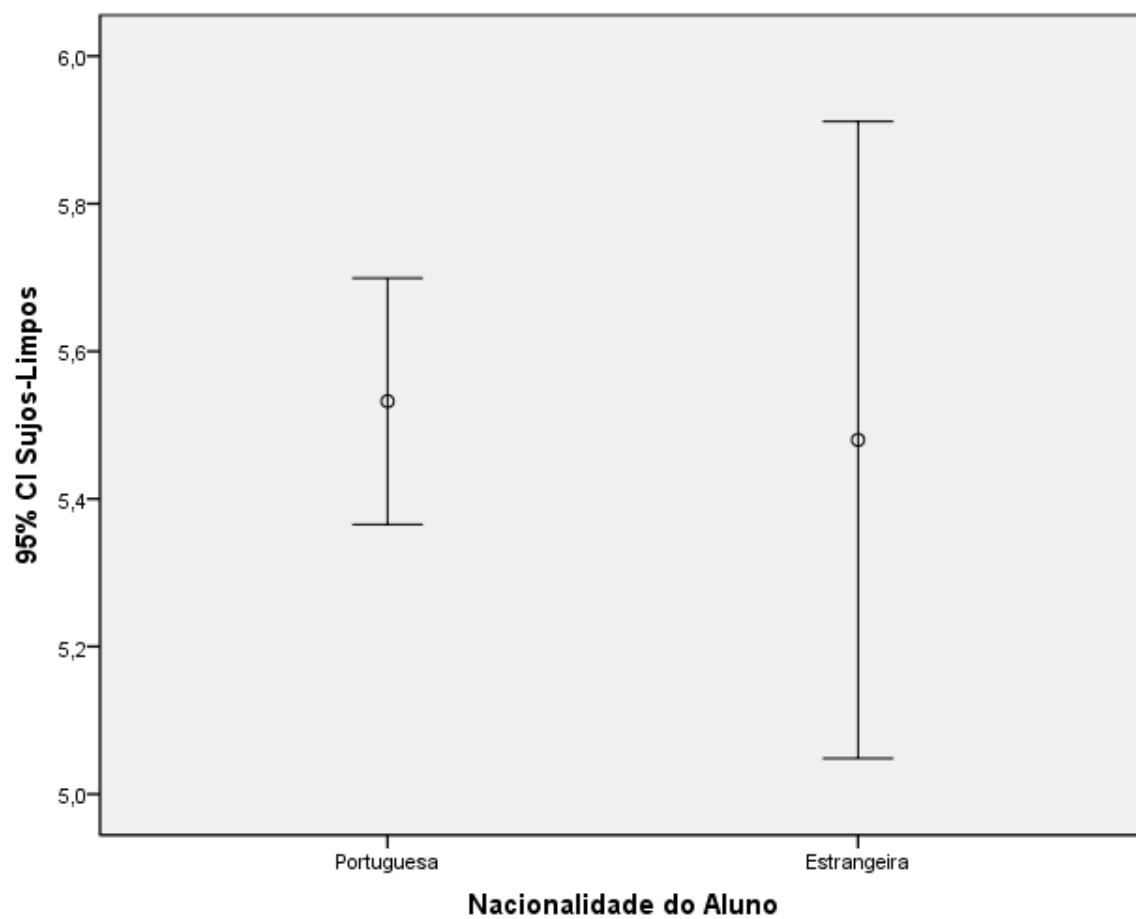


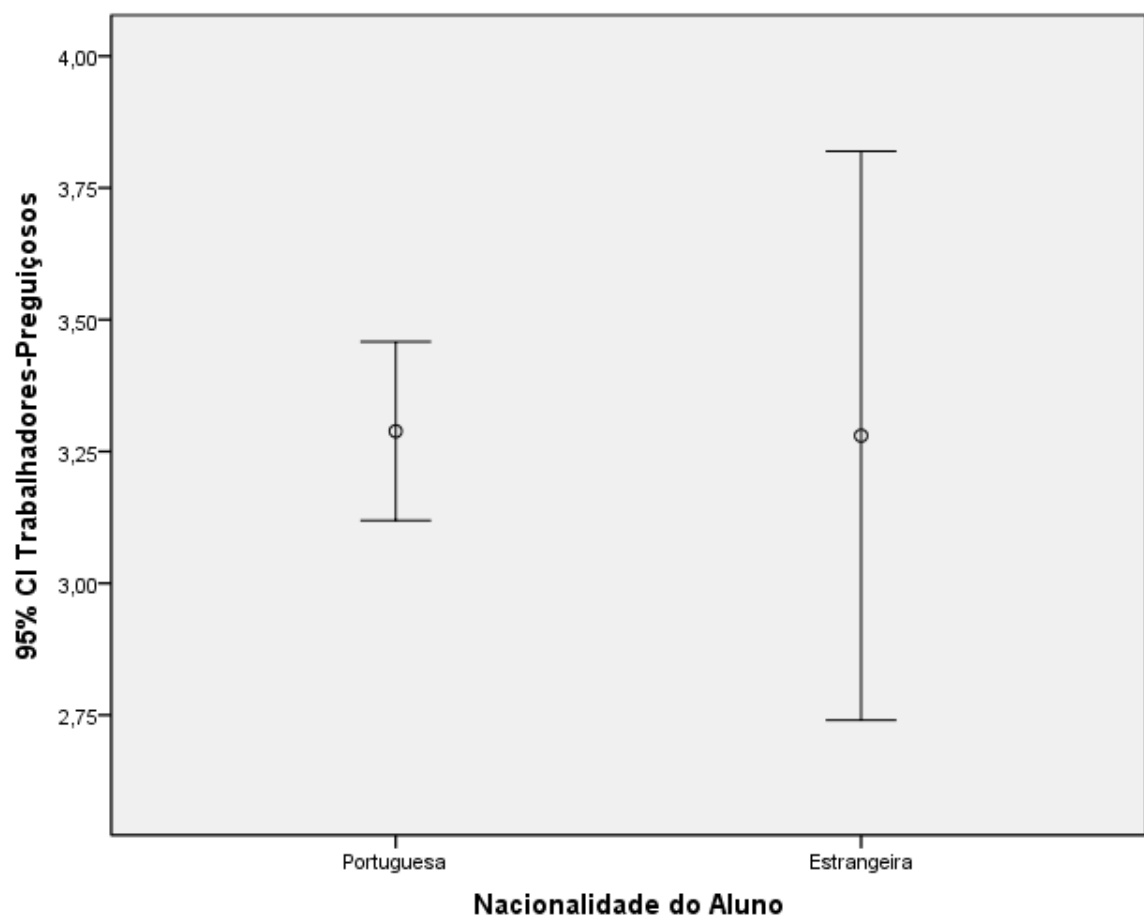
*Análise Estatística*

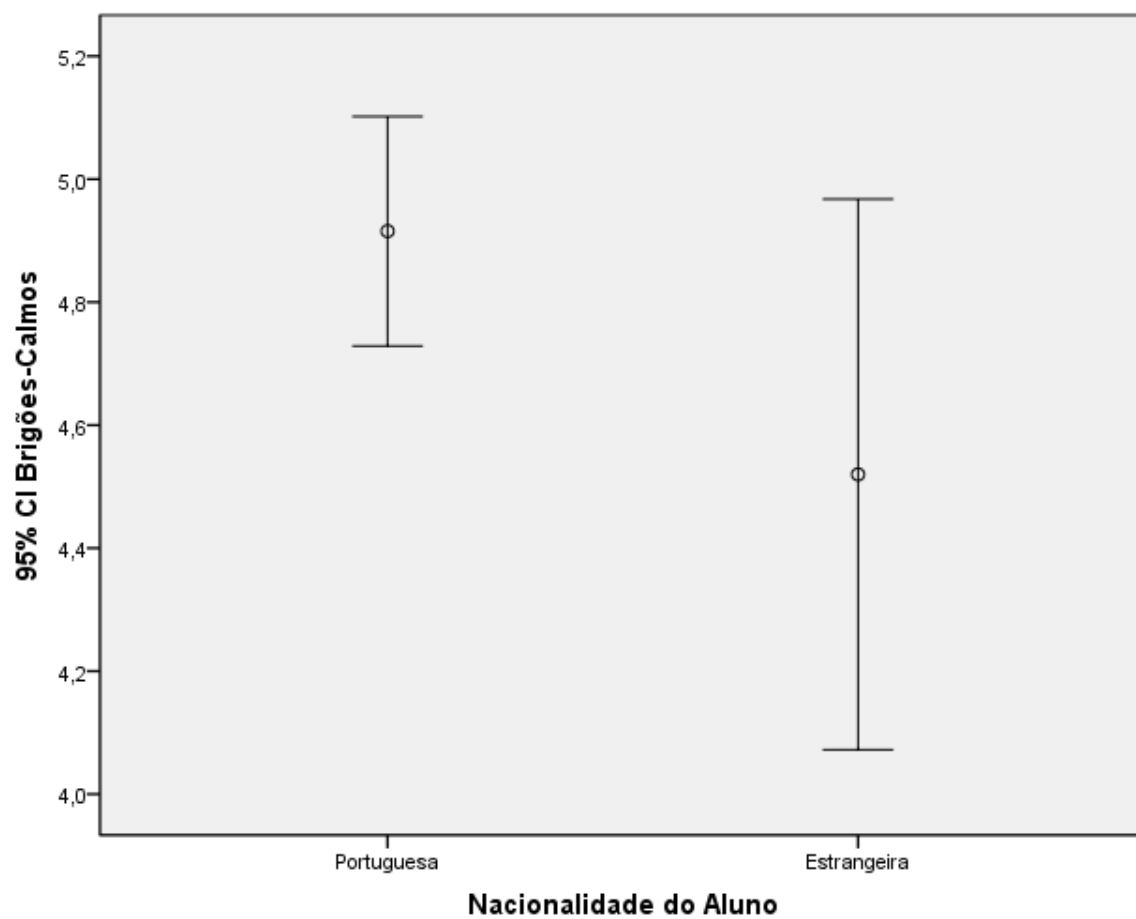
*Escala – Cognitiva*

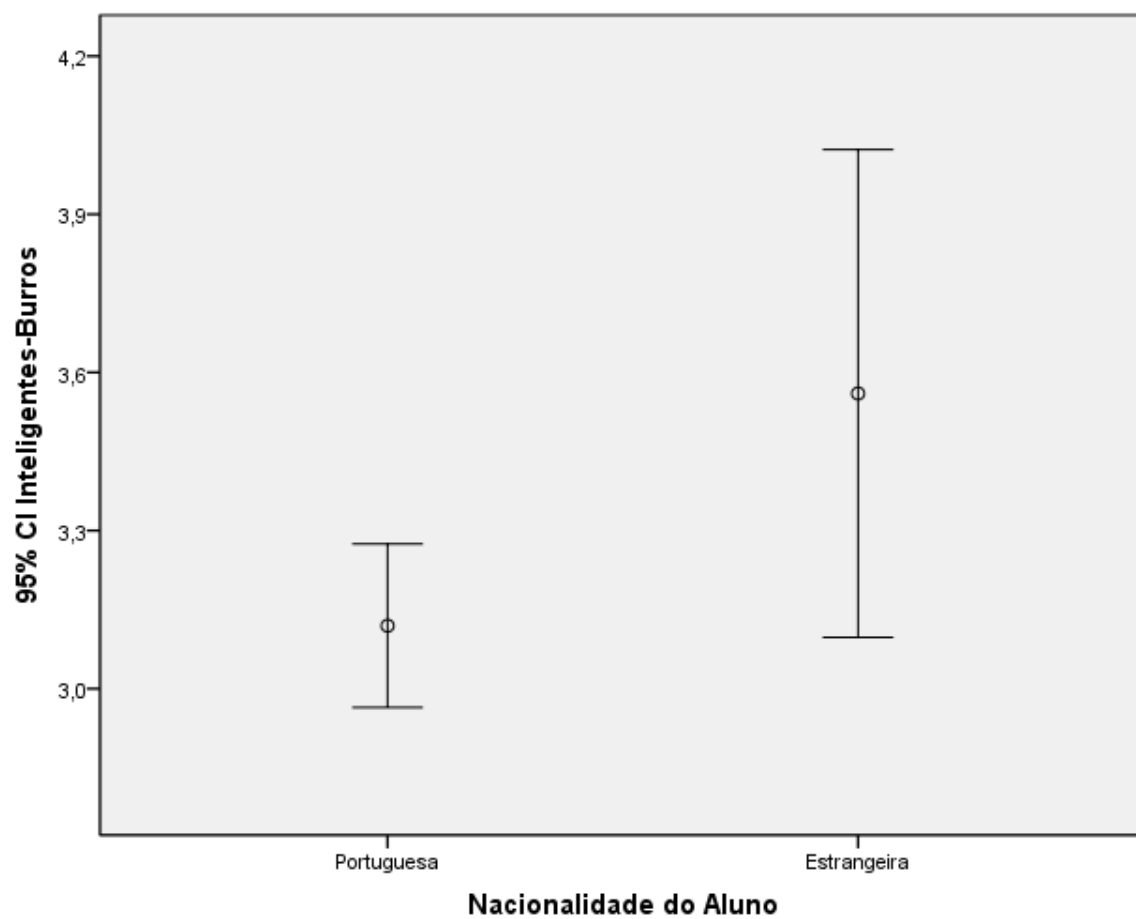


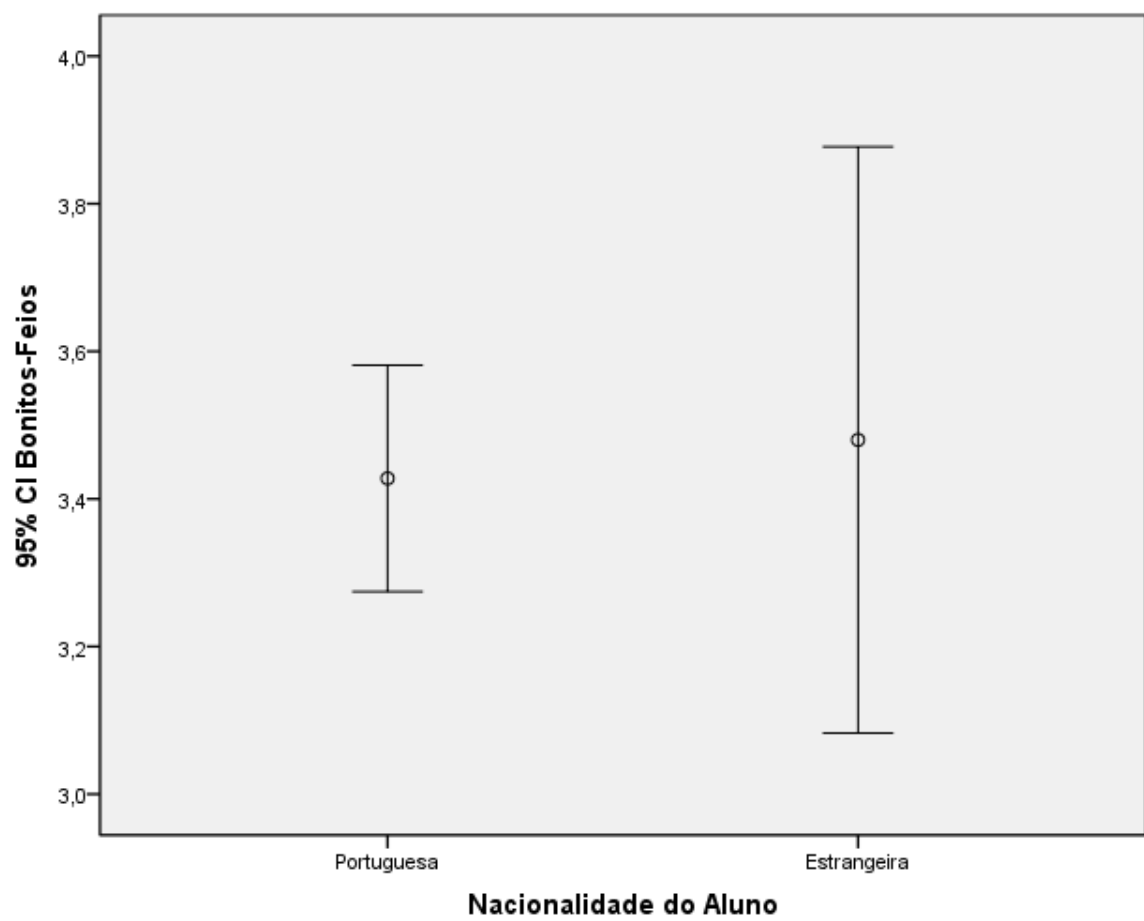


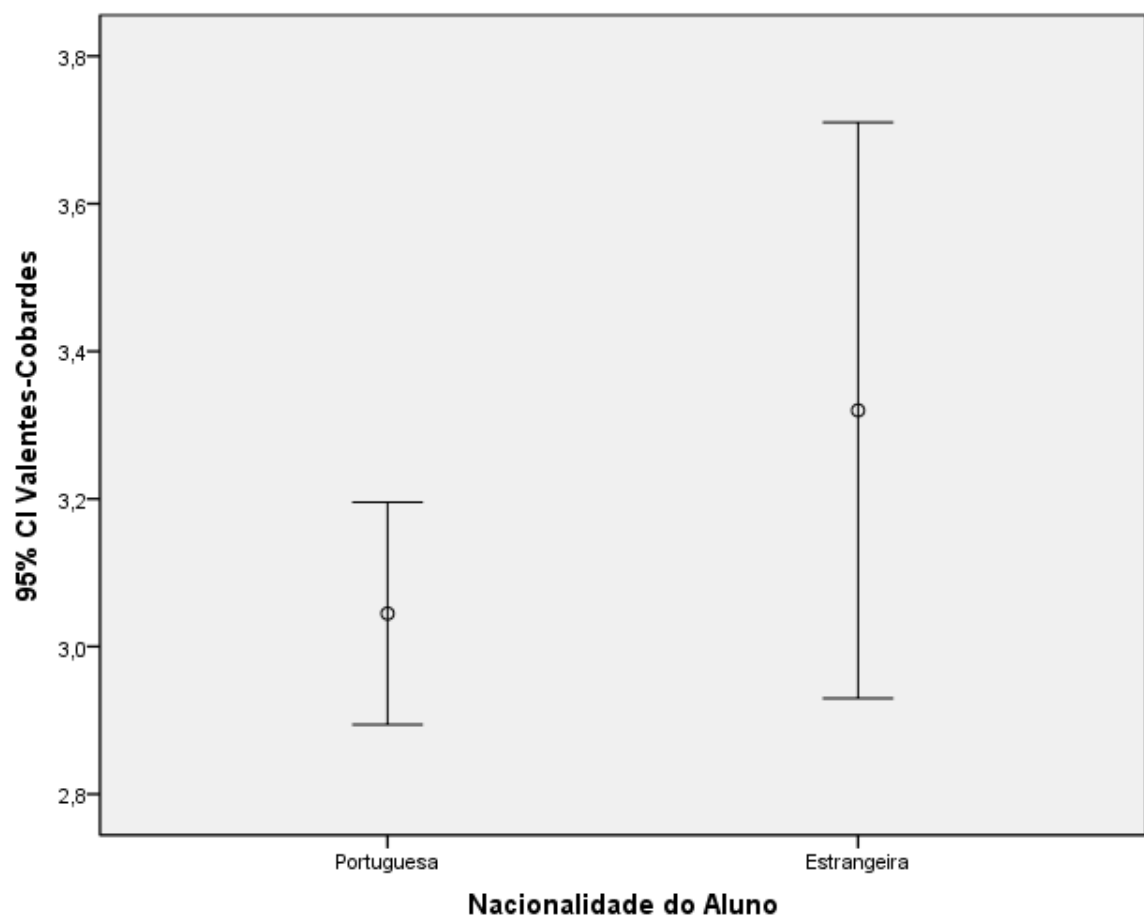




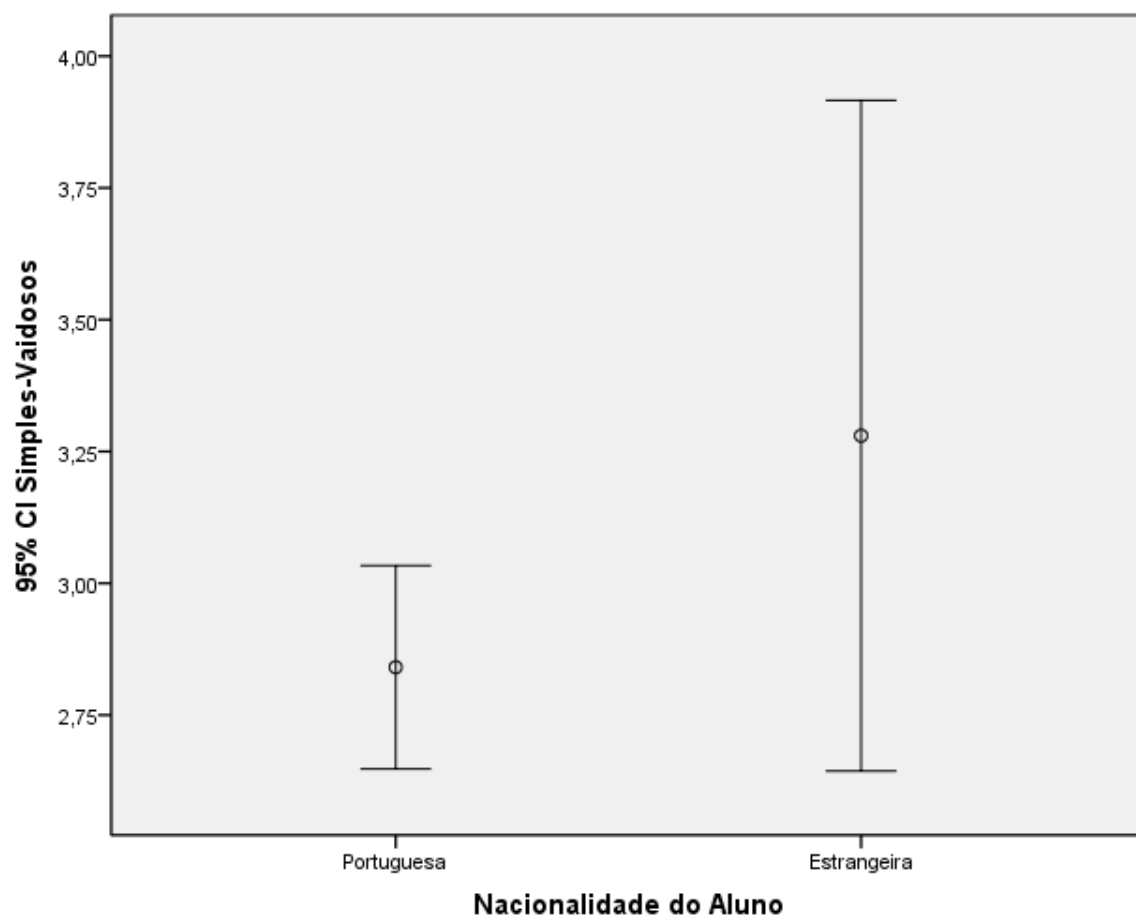


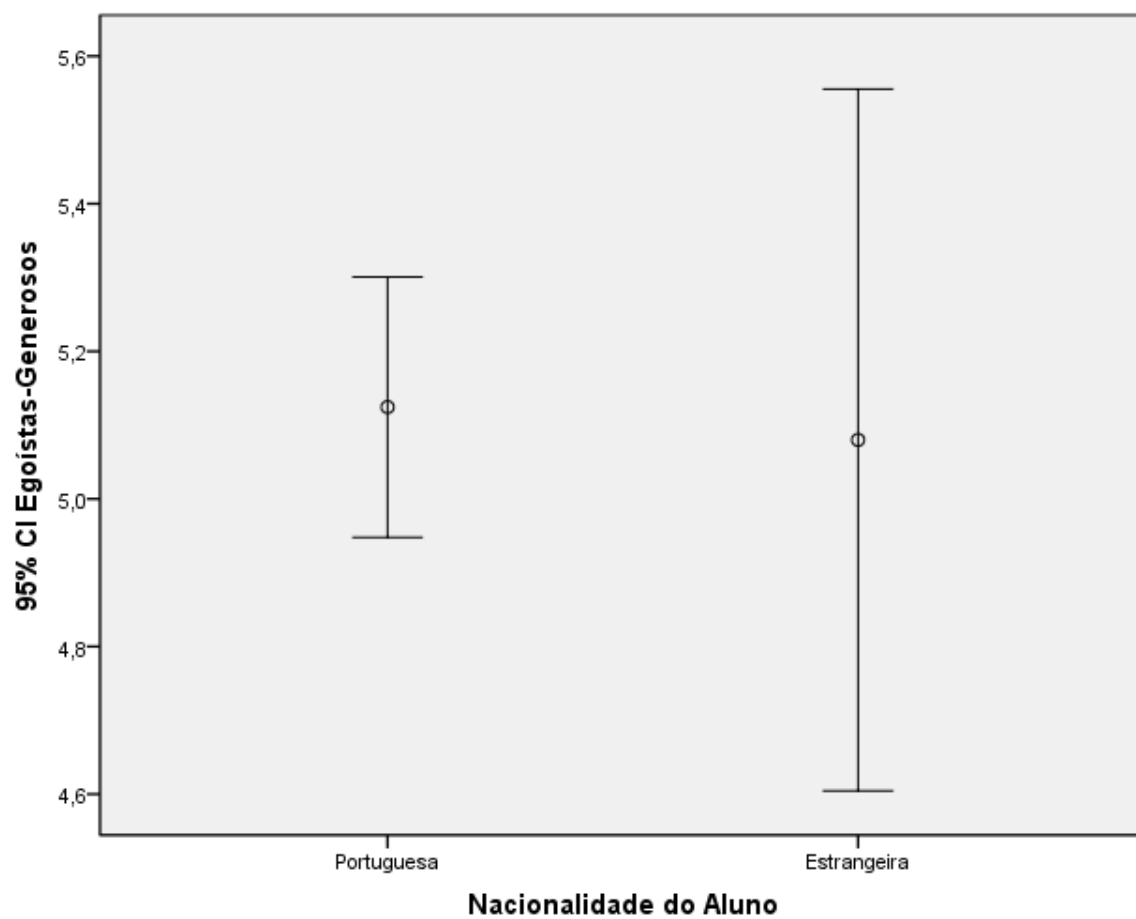












*Análise Estatística*

*Escala – Comportamental*

